UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Educação

CLAUDINEI CESAR ZAGO

**O lugar da formação docente e da escolarização de pessoas com
deficiência nos discursos instituídos – sob o véu da distopia**

SÃO PAULO
2019

Claudinei Cesar Zago

**O lugar da formação docente e da escolarização de pessoas com
deficiência nos discursos instituídos – sob o véu da distopia**

Versão Corrigida

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação e Ciências Sociais: Desigualdade e diferenças

Orientadora: Prof.^a Dr^a Shirley Silva

SÃO PAULO

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Z1 Zago, Claudinei Cesar
 O lugar da formação docente e da escolarização de
 pessoas com deficiência nos discursos instituídos ?
 sob o véu da distopia / Claudinei Cesar Zago;
 orientadora Shirley Silva. -- São Paulo, 2019.
 174 p.

 Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação
 Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e
 Diferenças) -- Faculdade de Educação, Universidade de
 São Paulo, 2019.

 1. formação docente . 2. escolarização. 3. pessoas
 com deficiência. 4. distopia. 5. embaçamento
 discursivo. I. Silva, Shirley , orient. II. Título.

Nome: CLAUDINEI CESAR ZAGO

Título: **O lugar da formação docente e da escolarização de pessoas com deficiência nos discursos instituídos – sob o véu da distopia.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação e Ciências Sociais: Desigualdade e diferenças

Orientadora: Prof.^a Dr^a Shirley Silva

Aprovado em: 12 de novembro de 2019.

Banca Examinadora

Prof.^a Dr^a Shirley Silva
Universidade de São Paulo

Prof.^a Dr^a Cássia Geciauskas Sofiato
Universidade de São Paulo

Prof.^a Dr^a Marli Vizim
Centro Universitário Fundação Santo André

Prof.^a Dr^a Katiuscia Cristina Vargas Antunes
Universidade de Federal de Juiz de Fora

Prof.^a Dr^a Roseane Rabelo Souza Farias
Universidade Federal do Pará

Dedico este trabalho às professoras das salas de recursos que, inconformadas com a unifuncionalidade de sua formação, agregam para si atribuições multifuncionais de tal modo que naturalizadas parecem.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, acima de tudo, a Deus, pela companhia inseparável e incondicional, em todos os momentos que até aqui percorri.

Agradeço à minha esposa, linda e maravilhosa, pelo zelo e compreensão. Também aos meus filhos, Lucas, Mateus e Tiago pela imensa torcida e apoio, moral e técnico, quando deles eu mais precisei.

Agradeço à minha mãe, Dona Maria Luísa (*in memoriam*) que mesmo desconhecendo os meandros do mundo da pesquisa científica, emprestou-me sustento físico e espiritual necessários às diferentes fases do meu retorno à vida acadêmica.

Agradeço ao meu pai, Osório (*in memoriam*), pelo orgulho, ainda velado que teve e ainda tem por mim ao ver-me chegar aonde cheguei.

Agradeço a minha segunda-mãe, minha irmã Marlene que, com tal zelo e carinho sempre esteve ao meu lado, mesmo que não vislumbasse o grau de compromisso que seu irmão tinha, quando a “costelinha” o esperava.

Agradeço à torcida “extracampo” de meu querido e saudoso irmão Celso (*in memoriam*), da minha inesquecível Dona Aurora Garcia (*in memoriam*), minha sogra, meu sobrinho Sérgio (*in memoriam*), ao velho e querido amigo, Antonio Nelson Flório (*in memoriam*), companhias constantes que ajudaram a ressignificar minha vida, orientando espiritualmente meu percurso de partida e chegada.

Agradeço à equipe profissional multidisciplinar da Secretaria Municipal da Educação de Sorocaba, em especial à eterna professora Miriam que, além de reunir competência profissional e conhecimento profundo sobre as temáticas do campo educacional da escolarização de pessoas com deficiência, mostrou-se sempre compreensiva e incentivadora do meu crescimento profissional e acadêmico, alimentando meu repertório de modo a ganhar minha adesão ao desafio de tornar a formação docente e a escolarização de pessoas com deficiência objetos de estudos permanentes.

Agradeço, ainda, aos funcionários da Secretaria de Pós-Graduação da FEUSP que, sempre com extrema dedicação e cordialidade, facilitou o trâmite de documentos, minimizando as dificuldades burocrático-administrativas que um trabalho como este requer.

Também quero e preciso agradecer, em especial, à Prof.^a Dr.^a Shirley Silva, pela orientação sempre segura e competência profissional mostrando-se, mesmo nos momentos mais difíceis, acolhedora, generosa e profundamente compreensiva para com as intercorrências vividas ao longo do árduo, mas compensador trabalho de análises, correção e elaboração dentro de um nível de exigência para o qual me ajudou a enfrentar. Muito obrigado, mesmo, Professora Shirley por ajudar-me a transformar momentos de profunda angústia e desespero em aprendizado que levo comigo para sempre.

RESUMO

Título da tese: O lugar da formação docente e da escolarização de pessoas com deficiência nos discursos instituídos – sob o véu da distopia

Esta pesquisa, que se constitui em um estudo teórico-documental, tomou como proposição de discussão e análise, aspectos constitutivos da formação docente e da escolarização de pessoas com deficiência que, historicamente, apresentam opacidade na compreensão de fundamentos tomados principalmente quando a formação se coloca em correlação com esta escolarização, permeando o ponto de intersecção que se forma entre estes dois campos por meio de uma formulação discursiva eivada, estrategicamente, de efeitos de sentido díspares o que colabora com a constituição de um horizonte distópico, ao colocar em disputa concepções e sustentações teórico-metodológicas ambíguas. Delineou-se, inicialmente, um cenário histórico, político e social que necessitou, como recurso metodológico, de estudo prospectivo por meio da digressão histórica no sentido de promover um resgate do conhecimento produzido sobre o campo da formação docente no Brasil, dos primórdios do período da colonização até o final da década de 1980, para poder situar como se desenvolveu todo o debate que foi travado em torno desta temática, identificando neste recorte histórico elementos que contribuíram para que a formação docente passasse a ser discutida enquanto objeto de estudo da política educacional. Sob a perspectiva de outro cenário, com recorte ampliado para a década de 2010, a pesquisa documental alcançou textos instituidores de diretrizes políticas e normativas correlatas à formação docente no Brasil, da estruturação da educação especial no bojo da educação comum, assim como das orientações para operacionalização do serviço educacional instituído pelo governo federal em atenção às deficiências. O viés de análise selecionado para colocar sob exame tais formulações discursivas, manifestas na constituição destes documentos oficiais exemplares, fundamentou-se na teoria desenvolvida pela Análise do Discurso Crítica, em acordo com postulados de Van Dijk (2004, 2010, 2012), possibilitando uma abordagem não apenas sociocognitiva, mas também contextual do discurso instituidor. Esta análise possibilitou identificar o caráter distópico presente em tais formulações discursivas, constituído em meio a contradições e dissenso prototípicas de um campo de disputas acirradas pela definição hegemônica e homogeneizada de conceitos que, sistematicamente, assediam ostensivamente tanto a formação docente quanto a escolarização de pessoas com deficiência, especialmente quando estas se correlacionam.

Palavras-chave: formação docente; escolarização; pessoas com deficiência; distopia; embaçamento discursivo.

ABSTRACT

Thesis title: The place of teaching qualification and schooling of persons with disabilities in instituted discourses – under the veil of distopia

This research, which constitutes a theoretical and documentary study, took as a proposition of discussion and analysis, constitutive aspects of teacher education and schooling of people with disabilities that, historically, present opacity in the comprehension of fundamentals taken mainly when the formation takes place. In correlation with this schooling, permeating the intersection point that is formed between these two fields through a discursive formulation strategically riddled with disparate sense effects which collaborates with the constitution of a dystopian horizon, by putting in dispute conceptions and ambiguous theoretical-methodological supports. Initially, a historical, political and social scenario was defined that required, as a methodological resource, a prospective study through the historical digression in order to promote the recovery of the knowledge produced about the field of teacher education in Brazil, from the early days of the period. colonization until the end of the 1980s, in order to situate how all the debate that took place around this theme developed, identifying in this historical outline elements that contributed for the teacher formation to be discussed as an object of study of educational policy. From the perspective of another scenario, which expanded to the decade of 2010, the documentary research reached texts that established political and normative guidelines related to teacher education in Brazil, the structuring of special education in the midst of common education, as well as guidelines for operationalization of the educational service instituted by the federal government in view of the deficiencies. The analysis bias selected to examine such discursive formulations, manifested in the constitution of these exemplary official documents, was based on the theory developed by Critical Discourse Analysis, in agreement with Van Dijk's postulates (2004, 2010, 2012), enabling a not only sociocognitive, but also contextual approach to the instituting discourse. This analysis made it possible to identify the dystopian character present in such discursive formulations, constituted in the midst of prototypical contradictions and dissent of a field of disputes intensified by the hegemonic and homogenized definition of concepts that, systematically, ostensibly beset both the teacher education and the schooling of people with disabilities, especially when they correlate.

Keywords: teaching qualification; schooling; persons with disabilities; distopia; discursive blurring.

SUMÁRIO

O lugar da formação docente e da escolarização de pessoas com deficiência nos discursos instituídos – sob o véu da distopia

INTRODUÇÃO	10
Capítulo 1 – Formação docente: concepções em construção no discurso acadêmico	21
1.1 Sistematização da produção de conhecimento: as categorias de análise	32
Capítulo 2 – Formação docente: perspectivas históricas nacionais	68
2.1 Formação docente: debates de sua institucionalização	70
2.2 Formação docente: debates correlacionados às deficiências	94
Capítulo 3 – Sob o véu da distopia – a formação docente nos discursos instituídos e a produção do embaçamento conceitual	113
CONCLUSÕES	153
REFERÊNCIAS	163

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Pneumotórax

Febre, hemoptise, dispneia e suores noturnos.

A vida inteira que podia ter sido e que não foi.

Tosse, tosse, tosse.

Mandou chamar o médico:

- Diga trinta e três.

- Trinta e três... trinta e três... trinta e três...

- Respire.

.....

- O senhor tem uma escavação no pulmão esquerdo e o pulmão direito infiltrado.

- Então, doutor, não é possível tentar o pneumotórax?

- Não. A única coisa a fazer é tocar um tango argentino.

(Bandeira, 1930)

A vida inteira que poderia ter sido, e foi!

À vista da ameaça iminente de morte que o poeta recebera quando jovem, desorganizando todos seus projetos de mudar o mundo, decretando seu fim prematuramente, o mistério da vida o surpreende e permite que sobreviva àquela sentença até os 82 anos. O sentido que procurou dar à vida foi ganhando, após aqueles seis meses fatais, novos significados, diariamente construído dialógica e dialeticamente olhando para o que lhe disseram e o que ele próprio passou a dizer sobre a morte. Numa desconstrução poética modernista, daquele que foi um dos mais importantes ícones do Movimento Modernista da Semana de Arte Moderna de 1922, Bandeira negou radicalmente a lógica e seguiu em frente, revertendo o placar e tendo tempo, inclusive, para ouvir um tango argentino.

Eufemismo à parte, o poema que guarda um dos mais lindos e emblemáticos versos da poesia brasileira de todos os tempos, “A vida inteira que poderia ter sido e não foi”, comove e incita a refletir sobre os rumos que damos às nossas vidas. E foi orientado por este ponto de inflexão que optei por inventariar meu próprio percurso, aproveitando parafrasear o poeta, mas fazendo uma retificação, pequena, mas fundamental no sentido de poder, depois

de três décadas de magistério, por à prova os fundamentos que embasaram minha formação docente na difícil década de 1970, época em que o país vivia um regime de exceção, marcado por tensões e conflitos sociais, e a educação ganhava as orientações de uma segunda versão, em 1971, da Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus abordando temáticas sociais do currículo para o ensino, tendo como projeto educacional a “formação da cidadania”.

Numa época na qual a escola era usada como meio de difusão de valores desejáveis para manter a sociedade pacífica, apesar da crueldade dos porões da ditadura vigente, a formação docente propalada neste contexto caracterizada este percurso que escolhi, após também ser profissionalmente desencorajado em face da opção pela carreira docente que fiz considerando que, à época, a falta de atratividade, a desvalorização profissional, a ausência da formação continuada e os baixos salários, eram características muito presentes na carreira docente face à descaracterização que a referida Lei provocou diante do processo de formação docente trazendo, como consequência, a queda na qualidade da formação de tal modo que passou a quase não haver diferenças entre os professores diplomados e os leigos quando às condições técnicas para assumir a docência no ensino comum.

Contudo, na metade da década de 1970, já com aulas atribuídas por um sistema classificatório, assumi minha função de professor para o ensino de Língua Portuguesa para o ensino de 1º e 2º graus em redes públicas de ensino. Longos anos se passaram, sem lembrança praticamente de receber novas e diferentes orientações conceituais para sustentar a formação continuada que, invariavelmente, voltava-se à perspectiva do ensino profissionalizante, para atender aos padrões de um ensino rígido e inflexivo, de visão tecnicista e assumidamente dicotômico onde o domínio de atividades de ordem prática, desarticuladas de qualquer raciocínio teórico-crítico, separava-se da teoria para constituir-se como elemento principal para graduação de futuros docentes.

Foi assim durante anos de exercício docente, atravessando, com minha geração, toda sorte de mudança não apenas no campo da política, da economia e das práticas socioculturais mas, sobretudo, na educação que nas décadas seguintes foi marcada pelo paradigma da racionalidade técnica, para o qual os docentes eram treinados para exercerem sua profissão, numa visão autoritária e positivista, com soluções teóricas para todos os problemas educacionais. À

época, para ser considerado um bom professor, bastava que se tivesse domínio do conteúdo a ser ministrado e das técnicas didático-pedagógicas para expor tais conteúdos, bem como, o domínio da disciplina em sala.

E foi, basicamente sob este contexto e ideário que se formou a constituição de minha identidade e profissionalidade docentes, válidas praticamente por quase três décadas, até experimentar uma das formas mais inusitadas para a prática da docência, que foi ministrar aula em uma classe hospitalar para alunos internados em enfermarias, afastados involuntariamente da escola por conta da hospitalização que o tratamento contra o câncer obrigava.

Contudo, para chegar a esse estágio da profissão, houve necessidade de uma desconstrução de uma prática enraizada em velhas bases pedagógicas, para poder repensar valores, fundamentos e objetivos que há muito considerava como seguros e imutáveis. Hoje, olhando para essa guinada profissional penso que esta relocação contou com uma mão do destino, uma vez que por mais contato que possa ter tido com alunos com dificuldades de aprendizagem, não imaginei que a escolarização fosse atravessada pela hospitalização e que, sob este contexto o professor pudesse desempenhar seu ofício.

Para chegar a este momento, que hoje considero extremamente importante para compreender o que me mobilizou para chegar até aqui, concluindo um curso de Doutorado, cujo objeto de estudo e formação docente e sua correlação com a escolarização de pessoas com deficiência, há que se levar em conta uma situação delimitadora, ou seja, o meu desligamento das atividades docentes junto ao ensino comum para compor, à contive, de gestora municipal da educação de um município interiorano de São Paulo conhecido como, em tupi-guarani, por “Terra Rasgada”, para compor um equipe multidisciplinar que recém criada, composta por professores (especialistas), psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e assistentes sociais que tinha, como tarefa prioritária, organizar as ações visando a criação não apenas de um espaço destinado à capacitação para professores da rede, como também a elaboração, a curto prazo, um programa de formação continuada para atender, nos últimos anos da década de 2000, cerca de 2.350 professores, distribuídos em educação infantil, ensino fundamental e médio, e educação de jovens e adultos. Tarefa desafiadora, sobretudo, considerando a estratégia de pensar a formação

docente continuada enfocando três vertentes distintas, a pedagógica, a social e a especializada.

Posso dizer, hoje, elaborando este processo memorialista de resgate de fundamentos, objetivos e resultados desencadeados ao longo de minha ação educativa em decorrência de minha própria formação docente, que foi do contato que tive nas reuniões de avaliação de ensino-aprendizagem realizada como membro daquela equipe, junto a quase 300 escolas, abarcando 2062 professores de diferentes níveis e modalidades de ensino, que passei a desenvolver um olhar mais curso sobre a situação institucionalmente constituída diante daquele rico universo, com professores e alunos em situação bastante complicada, do ponto de vista pedagógico, fato que agravou-se com o advento da chamada inclusão escolar.

Estou me referindo à situação dilemática pela qual passava o quadro do magistério municipal expondo sua fragilidade (involuntária) de formação diante dos chamados indicadores de qualidade de desempenho dos alunos que, à época, despencavam. Discutir a condição docente, para compreender melhor principalmente o papel e o lugar do professor naquele contexto parecia bastante sensato, motivo pelo qual o programa de formação continuada, que ganhara um espaço específico para realizar este tipo de trabalho, tivesse elaborado o plano de ação para os primeiros seis anos da década de 2000.

Com constatação da queda dos indicadores de aprendizagem por força da aplicação das chamadas avaliações externas, impactada por um número significativo de alunos com dificuldades de aprendizagem, com destaque para aqueles alunos com e sem deficiência, a equipe procurou cercar-se de informações mais detalhadas sobre aquele cenário realizando ampla pesquisa junto às equipes escolares em sucessivas reuniões de avaliação de ensino e aprendizagem nas quais a tônica apontava para a falta de apoio pedagógico às professoras que tinham assumido o atendimento educacional especializado, uma vez que delas fora exigido, como condição para participar de processo seletivo, curso de especialização em educação especial com no mínimo de 180 horas, presencial ou na modalidade de EaD, largamente difundida à época, como resposta institucional para aquela (nova) demanda.

Diante desta constatação, tomou-se a decisão de criar no corpo da equipe um setor voltado a estas questões de modo a contemplar na composição dos

conteúdos a serem trabalhos pelo programa temas voltados a ação docente em atenção às deficiências, expediente que exigiu um refinamento da equipe para se chegar a profissionais afeitos à problemática. Foi aí, então, que me apercebi da grande oportunidade de ampliar meu horizonte intelectual e profissional apropriando-me de novos saberes, até então ignorados, como foi o caso do atendimento educacional especializado, tomado como “atividade complementar”, mas que já à época dava sinais de desarticulação importante com o ensino comum, evidenciando a visão dual que a maioria dos municípios não admitia em suas propostas político-pedagógicas.

Como profetiza Maria Cândido de Carvalho, socióloga e professora do Programa de Pós-graduação em Educação, da PUC-SP, ao referir-se à inevitável mudança que ocorre na vida de todo professor: “para alguns, ela esfria as entranhas; para outro, aquece a alma” e foi exatamente com este entusiasmo que me senti aquecido suficientemente para realocar-me na equipe alinhando-me ao segundo grupo que tinha como missão desenvolver conteúdos formativos que, de certo modo, ajudasse o professor a compreender as competências demandadas por aquele paradigma educacional emergente, de modo a criar grupos de estudo, seminários com autoridades no assunto e, principalmente, desenvolver um protocolo de articulação do professor do ensino comum com o do atendimento educacional especializado que também se sentia excluído do projeto político-pedagógico da escola.

Com o aprofundamento dos estudos e pesquisas, o grupo também buscou sua retroalimentação formativa participando de seminários, congressos, inclusive com apresentação de trabalhos e realizando visitas técnicas a secretarias municipais de educação do interior paulista, a exemplo das de São Paulo, Campinas, São José dos Campos e Santos que já desenvolviam programas de formação continuada articulando os saberes tendo em vista o movimento da inclusão escolar.

Foi um rico aprendizado no qual me considero privilegiado por acessar o trabalho que professoras do atendimento educacional especializado realizavam, de forma pioneira, junto a classes hospitalares aplicando a pedagogia hospitalar que considera o afastamento involuntário de alunos devido a situação de hospitalização para tratamento de doenças graves, como o câncer, como

impedimento para continuidade dos estudos e, por isso, desenvolve um trabalho pedagógico diferenciado.

O ambiente de aperfeiçoamento profissional que aquele novo contexto de atuação docente provocava, incitou-me a direcionar meu espírito investigativo. Porém, da euforia com as novas descobertas, veio a decepção: constatar a formação docente frágil a que me fui submetido quando da minha primeira graduação junto ao curso de Licenciatura em Letras (|Português-Inglês) que me tornara um especialista em análise sintática, mas não um professor preocupado com o processo de ensino e de aprendizagem.

A constatação do que, institucionalmente, fizeram com a minha formação inicial e a de uma legião de docentes nos cursos de licenciatura foi terrível, na medida em que, colocados todos os nossos conhecimentos da disciplina em torno o qual todo o curso de graduação foi estruturado, de nada, ou quase nada, valeu para poder contribuir para com a definição de estratégias didáticas e pedagógicas àqueles professores que pediam socorro para poder corresponder pedagogicamente às expectativas e necessidades educacionais daqueles alunos.

Neste ponto, confesso que me vi profundamente frustrado ao entender que um aspecto tão relevante para dar significado ao processo de ensino-aprendizagem fora praticamente ignorado enquanto objeto de estudo em uma base curricular pobre e desarticulada, criada sob a égide da Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, em 1971, época na qual era prevalente a restrição dos direitos sociais em face de instauração de um regime político de exceção que, contrariamente ao que se sucedia nos porões da ditadura, alardeava a criação de um modelo de formação docente baseada na racionalidade técnica, no desenvolvimento de competências pragmáticas e importantes para agir em sintonia com a perspectiva desenvolvimentista que o governo incentivava a partir da onda de industrialização que assolou o país nas décadas de 1970 e 1980, fato que contribuiu para a validade de diretrizes com vocação de ensino profissionalizante.

Quando lanço meu olhar sobre este cenário sobre o qual meu percurso fundou suas bases tento localizar, nos dias de hoje, o que ainda permaneceu ou foi apagado daquele contexto que forjou um arquétipo de docência a partir da imposição de um modelo de formação engessado, tecnicista e desarticulado por

buscar validar uma perspectiva dual para a formação, a supervalorização da prática em detrimento do conhecimento teórico. O que sobra é a imagem da figura do mestre, já esvanecida pelo tempo, que me leva a refletir sobre o papel que deveria ocupar o professor na formação de indivíduos, colocando minha própria formação docente em xeque, uma vez que sua aplicação, nos moldes estabelecidos pelos ditames legais da época, valorizou uma concepção de/para a prática educativa baseada no paradigma da racionalidade técnica, buscando a eficácia através do controle científico dessa prática, condição que àquele momento já era, como dizia a canção, “uma roupa velha e usada que não me serve mais”.

Objeto de permanente preocupação de profissionais da educação, legisladores, burocratas, políticos e até de investidores no campo educacional, a formação docente tem se mostrado como questão crucial para se compreender muito do que nos mostra a realidade. Ao fazer esta espécie de balanço, contabilizando perdas e ganhos, chego a conclusão que só depois de muitos anos de exercício é que dei conta de que tinha me constituído como docente a partir de cenas empobrecidas do conhecimento ideal e necessário par o exercício da profissão.

Contudo, ao delinear este meu percurso intelectual no que diz respeito à formação que me foi possível à época, no sentido de inventariar tendências ao longo de mais de três décadas, a constatação a que chego é que hoje muito daqueles fundamentos ainda estão presentes nas formulações de políticas de formação, dado que provém do levantamento de conhecimento produzido relacionado ao tema que submeti ao crivo de um viés de análise específico para, com ele, tentar descobrir por que e como o debate, que historicamente perpassa a formação docente, principalmente quando esta se coloca em correlação com a escolarização de pessoas com deficiência, ocasiona dissenso e embaçamento na compreensão de fundamentos que embasam este ponto de intersecção.

Como resultado deste processo de auto-investigação, entendi que era necessário, pois, retirar algumas camadas, que histórica e pedagogicamente foram se formando em torno da minha trajetória profissional de modo a embaçar minha compreensão sobre determinados princípios que passei a considerar imprescindíveis ao ofício da docência, no sentido de compreender o que de fato

faz a diferença na formação integral de um professor, quando sua ação coloca-se em atenção à escolarização de pessoas com deficiência.

Devo considerar, também, a preocupação que desenvolvi por ocasião da pesquisa realizada no Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa que fizera anos atrás. Eleito como objeto de estudo um gênero discurso pouco afeito à mídia em que foi flagrada, de forma insólita, sua circulação, o editorial no discurso do radiojornalismo esportivo funcionou como uma pedra angular para investir em aportes teóricos que favorecessem o desvelamento de determinadas estratégias discursivas produzidas estrategicamente pelo locutor de modo a preservar sua face em detrimento da depreciação moral da figura pública de um dirigente esportivo que destilou sua ira a toada mídia.

Para tanto, a contribuição de teorias sobre Análise da Argumentação e do Discurso foram de suma importância para dar cabo da investigação a que me propusera realizar. Percebo que, dado à formação e repertório teórico adquirido mediante a compreensão de fundamentos da Análise do Discurso Crítica, teoria de base para se entender a elaboração discursiva daquele gênero em questão, a opção pelo viés de análise que escolhi para examinar o discurso instituidor da formação docente mostrou-se como importante referência condutora do trabalho do ponto de vista metodológico.

Por esta perspectiva, vale lembrar que a opção que foi feita pelo uso de determinados conceitos, decorre das denominações que passamos a utilizar, como “escolarização em atenção às deficiências”, no lugar de educação especial, pelo fato de que compreendemos que seu uso reiterado na formulação discursiva de documentos norteadores concorre para a formação de um embaçamento conceitual. É bom frisar, também que não denominarei este processo sobre o qual colocamos em cheque a escolarização de pessoas com deficiência como “educação inclusiva” até porque compreendo que o uso desta denominação também carrega a mesma propriedade já descrita, ou seja, cria interpretação convenientemente ambígua.

Hoje me vejo diante de etapa conclusiva de um nível elevado em pesquisa acadêmica, como enseja um curso de Doutorado, principalmente quando nele se elege como objeto de estudo a área da formação docente e o complexificação conceitual que resulta do entrecruzamento de discursos instituidores em disputa. Diante deste cenário posso dizer que tenho a alma aquecida, em parte, por

aquelas contribuições teórico-metodológicas que assimilara em estágio anterior aos objetivos traçados para consecução de objetivos do presente estudo.

Posso dizer, com segurança, que o conhecimento decorrente do contato disciplinar com a teoria da análise do discurso crítica exerceu em meu percurso intelectual, face às demandas oriundas da presente pesquisa, foi determinante para repertoriar e estruturar nosso viés de análise. Posso afirmar que sem a definição de um viés de análise sustentável não teria sido possível identificar, descrever e analisar determinados efeitos de sentido inscritos no discurso instituidor.

Se hoje, assim entendo, é porque quando me debrucei nos estudos e análises de fontes documentais, onde estão materializados discursivamente este problema, me convenci da necessidade de melhor compreender a questão da permanente dicotomia e do embaçamento conceitual que tais formulações discursiva produziram, e continuam produzindo, no âmbito das políticas públicas direcionada à formação docente. Assim sendo, penso que o inventário feito, ao lançar luz sobre modelos de formação que vão se colocando, historicamente, em disputa foi importante para justificar a escolha que fiz ao eleger, prioritariamente, o que é pouco estudado pelo fato de se colocar de modo subjacente aos processos de formação e a escolarização, ou seja, fica camuflado na a constituição estratégica e escamoteada de formulações discursivas instituidoras de política educacional que, necessariamente, conferem centralidade a institucionalização destes dois campos.

Considerando, portanto, a produção reduzida de estudos¹ focando a formação docente quando ela se coloca exatamente em correlação com a escolarização em atenção às deficiências no contexto do ensino comum, entendemos que esta tese possa oferecer novos subsídios para ampliar a compreensão de fundamentos que perpassam este processo de maneira engenhosa e complexa na medida em que se constitui a partir do uso estratégico de discursos com sentidos díspares, conferindo ao objeto de estudo campo fértil para futuras novas investidas de análise.

¹ A produção tornou-se reduzida à medida que a pesquisa buscou identificar os debates desenvolvidos no campo da educação de forma ampliada, sem destacar aqueles presentes nas produções específicas vinculadas aos descritores da “educação especial” ou “educação inclusiva”.

Em relação à materialização do construto teórico com o qual se reveste esta tese, optamos por concentrar no primeiro capítulo o levantamento do conhecimento produzido que se tem, até então nas áreas definidas para interesse da pesquisa. Traz um conjunto de autores que, em suas linhas de pesquisa contribuem para a criação de um cenário histórico e político onde transcorreram os debates que perpassam a formação docente quando esta se coloca em correlação como a escolarização de pessoas com deficiência.

No segundo capítulo, a ideia foi de apresentar uma digressão histórica sobre a temática promovendo um resgate das primeiras iniciativas que se configurava como parâmetro para formação docente. De carácter prospectivo, o capítulo se justifica pelo fato de que se faz necessário o conhecimento das velhas bases da formação docente para entender como hoje a formação se comporta quando confrontada com as novas demandas de uma escola que busca cumprir com o seu dever – o de assegurar a todos e a cada um o direito a educação.

O terceiro e último capítulo é reservado para a discussão que entendemos como fulcral para o desvelamento de formulações discursivas que permeiam as políticas educacionais direcionadas tanto à formação docente quanto à escolarização. Para esta abordagem, como consequência dos embaçamentos observado no cotejamento de discursos instituidores de proposições de política educacional direcionada à formação docente, optamos por trabalhar com a teoria da Análise do Discurso Crítica por nela reconhecer viés de análise ajustado à complexidade das estratégias discursivas sobre as quais assentamos nossa tese, ou seja, partimos da hipótese de que há nestas formulações um embaçamento teórico que, compromete de forma importante a compreensão que se dá no interior do discurso instituidor.

CAPÍTULO 1

**Formação docente: concepções em construção no
discurso acadêmico**

Formação docente: concepções em construção no discurso acadêmico

O objetivo central deste capítulo é o de situar o debate que perpassa a formação docente² quando esta se coloca exatamente em correlação à escolarização de pessoas com deficiência ocasionando, não raramente, dissenso e embaraço na compreensão de fundamentos que embasam esse ponto de intersecção.

Como recurso metodológico imprescindível para consecução deste objetivo a que nos propomos neste capítulo, acessando o conhecimento produzido sobre a temática desta tese, realizamos inicialmente levantamento bibliográfico-documental a partir de diferentes bancos de dados e fontes referenciais³, resultado de investigação pormenorizada de estudos que, direta e/ou indiretamente, apresentavam algum tipo de relação com esta correspondência.

Dessa forma, voltou-se para análise de aspectos qualitativos da correlação anunciada, de maneira a tornar possível a identificação, descrição e análise de estudos, pesquisas e documentos com propósito de localizar caminhos já trilhados, ou seja, entrar em contato com a produção de conhecimento já cristalizado sobre a temática, sob o qual passamos a sustentar nossa argumentação.

Como consequência, a construção de uma contextualização para a problemática a que nos propomos discutir ganha relevo. Mediante análise das possibilidades presentes na literatura consultada e organizada por procedência, isto é, fontes bibliográficas em diferentes gêneros discursivos e bases de divulgação, fomos levados a compreender que o horizonte de conhecimento

² O conceito aqui utilizado refere-se a uma noção central nos discursos educacionais, mas que de tão recorrente passou a padecer de certa anemia semântica. Seu uso constante e indiscriminado tem resultado na perda de sentidos que historicamente lhe foram associados. (CARVALHO, 2011).

³ Utilizamos diferentes bancos de dados: Portal de Periódicos CAPES/MEC; Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação (especialmente os Grupos de Trabalho 05 - Estado e política educacional, 08 - Formação de Professores e 15 - Educação Especial); SciELO; Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE); Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE) e Bancos de Teses e Dissertações da USP/FEUSP, UNICAMP, UNESP e UFSCar, notou-se que parte dos trabalhos localizados, apesar da direção buscada, repetia-se em bases diferentes, o que é compreensível pelo fato de se tratar de interfaces de um mesmo tema.

somente emergiria à medida que a etapa da identificação e descrição da literatura se desenvolvesse orientada a partir de determinados descritores.

Buscando alinhamento com a problemática colocada sob exame nesta tese, optamos pelos seguintes descritores: história da formação docente – (incorporados os trabalhos relacionados ao ensino comum e educação especial); política educacional (incorporando as políticas de formação, relações entre política educacional e práxis educativa); escolarização de pessoas com deficiência (abarcando a política de educação e o trabalho pedagógico, construção de processos educativos); e, educação especial (contemplando formas de atendimento – classe especial, escola especial, sala de recursos multifuncionais, outras denominações utilizadas para a atenção direcionada).

Entendemos também que esta opção metodológica contribuiu para demonstrar o cenário dos estudos sobre formação docente e escolarização de pessoas com deficiência. Entretanto, se consideramos o debate em torno da intersecção da formação docente com a escolarização de pessoas com deficiência, sob a perspectiva das correlações históricas e políticas de institucionalização da educação geral, vamos perceber uma redução na produção de trabalhos contemplando esta conexão.

Vislumbrando frestas que comportassem nosso olhar sob diferentes lentes que colocassem em relevo mecanismos envolvidos nesta intersecção, assinalamos que durante feitura desta base bibliográfica, nosso foco, foi ainda, direcionado para a captura de um nexos responsável pela construção de uma rota que cumpre historicamente a formação docente no Brasil.

A partir destas observações, verificamos que a discussão tratada nesta instância do trabalho caminhou em direção do desvelamento desse intrincado vínculo que se estabelece entre formação docente e escolarização, como resposta às novas demandas que a escola cotidianamente tem que lidar. À medida que o capítulo se desenvolve avançamos na identificação, descrição e análise do modo pelo qual esse campo passou a ser histórica e politicamente discutido. Desse modo, as discussões e análises que configuram a primeira parte deste capítulo buscam apresentar um conjunto de contribuições teóricas de estudos e pesquisas, envolvendo diferentes autores e suas vertentes, no sentido de lançar luz sobre o conhecimento produzido acerca da temática. Para tanto,

valemo-nos do uso de uma sistematização que configurou o quadro da formação docente no âmbito da produção acadêmica e documental.

A contextualização do debate vinculou-se à delimitação imposta por um recorte histórico escolhido, posicionando nosso estudo diacrônico em uma linha do tempo que compreende um percurso histórico da formação docente ao longo de duas décadas e meia situamos, como ponto de partida, a década de 1990, dado ao contexto histórico e político que tem várias interfaces com a educação, como será exposto a seguir e no outro ponto desta linha do tempo, chegamos a 2015⁴ com a publicação das atuais diretrizes curriculares para a formação docente e a Lei Brasileira da Inclusão das Pessoas com Deficiência.

Neste período, que se inicia em 1990, passamos a observar junto à literatura que recobre a área educacional, uma ênfase na discussão sobre a temática. A década de 1990, no Brasil, caracterizou-se como um período de reformas, quer seja no âmbito do Estado ou na especificidade da área da educação, considerada naquele contexto como campo privilegiado para a manutenção das relações sociais.

Inserido como marco histórico mundial para parametrizar a atenção à diversidade, tem-se a Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, resultante da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, proclamada, entre outros pontos, como carro-chefe da concepção tomada como fundamento para inclusão social e educacional, à medida que pugna por uma educação como “direito fundamental de todos, independentemente de gênero e idade, no mundo inteiro”.

Este documento, que representa um divisor de águas para a escolarização, pontua ainda que a

[...] educação serve de contribuição para conquistar um mundo mais seguro, próspero e ambientalmente mais seguro, favorecendo, ao mesmo tempo, o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional. (UNESCO, 1990, p. 2)

⁴ Situam-se na ponta do recorte histórico a promulgação de dois dispositivos legais importantes: 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 - Resolução CNE/CP nº 2 de 2015 e Lei nº 13.146, de 5 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Reconhece, também, que a educação ministrada apresenta “graves deficiências, que é preciso torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade e que ela deve estar universalmente disponível” (UNESCO, 1990, p. 2).

Em 1994, a Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, consignada pela Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, em 1994, Salamanca (Espanha)⁵, chamou a atenção para as questões relacionadas ao direito à educação e à construção de um sistema educacional menos excludente, sob a condição de promover atendimento às diferentes necessidades de alunos regularmente matriculados, decorrentes de suas condições individuais, socioeconômicas, culturais e, sobretudo, que exigissem atenção as suas deficiências⁶.

Ainda nesse período, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9394, promulgada em 1996, inclui em capítulo direcionado à educação especial a garantia à “inclusão” dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, cujo lócus de escolarização deve ser “preferencialmente” no ensino comum, em que pese que a garantia dessa cláusula legal ofereça a esse “público-alvo” o serviço de atendimento educacional especializado em uma “sala de recursos multifuncionais” cujo funcionamento se dá de maneira apartada do ensino comum praticado numa mesma escola.

Podemos adensar a este cenário inicial que delimita nosso recorte histórico outros marcos que, somados às orientações internacionais, dão uma ideia de quando e como se deu o debate sobre a área no contexto de tais diretrizes políticas, no período que incide nosso recorte histórico (1990-2015), a saber:

- 1999 – Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89 que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora

⁵ A Declaração de Salamanca (1994), como ficou conhecida, oferece um ordenamento de ações que preconizam os encaminhamentos educativos com ênfase na educação inclusiva. A Declaração traz a educação inclusiva como a possibilidade de “reforçar” a ideia de “educação para todos”, como se, até então, alunos com deficiência e/ou com outras necessidades educacionais especiais não frequentassem a escola.

⁶ Vale ressaltar que há influência, a partir desses documentos, da adoção de terminologias nas produções nacionais, sendo que educação inclusiva e educação especial têm sido consideradas sinônimas em nosso país.

de Deficiência, definindo a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular;

- 2001 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001), determinando que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais (art. 2º), o que contempla, portanto, o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização;

- 2001 – Plano Nacional de Educação – PNE, por meio da Lei nº 10.172/2001, destacando “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”;

- 2002 – Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definindo que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais;

- 2002 – Lei nº 10.436/2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia;

- 2007 – Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, trazendo como eixos, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado;

- 2008 – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que fixa as diretrizes que fundamentam uma política pública voltada à inclusão escolar, consolidando o movimento histórico brasileiro;

- 2009 – Resolução CNE/CEB nº. 4/2009, instituindo as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, que deve ser oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular.
- 2012 – Lei nº 12.764/2012, que cria a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

Ademais, historicamente podemos dizer que ao longo da década de 2000, outros acontecimentos internacionais exerceram algum tipo de influência na constituição da escolarização de pessoas com deficiência no Brasil, tais como a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, ocorrida na Guatemala (1999)⁷, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência,⁸ (2006), entre outras, que intensificaram a divulgação de uma perspectiva inclusiva para a educação.

No outro ponto da linha, o ano de 2015, pelo fato de que marca, historicamente, a criação das (novas) Diretrizes Curriculares Nacionais⁹ para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, como colocado anteriormente, que consequentemente representa a adoção da discussão acumulada sobre formação docente e a expressão da escolarização de pessoas com deficiência.

Outro marco histórico que configura nosso recorte também ocorre em 2015, com a instituição da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.145, de 6 de julho de 2015, que

⁷ Passa a ser referenciada como a Convenção da Guatemala.

⁸ Convenção de Nova Iorque sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Nova Iorque, agosto de 2007) e seu Protocolo Facultativo, são fontes de inspiração da nossa Lei Brasileira de Inclusão. Elaborada ao longo de 4 anos, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – 2007 contou com a participação de 192 países membros da ONU e de centenas de representantes da sociedade civil de todo o mundo. Em 13 de dezembro de 2006, em sessão solene da ONU, foi aprovado o texto final deste tratado internacional, firmado pelo Brasil e por mais 85 nações, em 30 de março de 2007.

⁹ Tendo, por base, o Parecer CNE/CP 02/2015, aprovado pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 9 de junho de 2015, e homologado pelo MEC em 24 de junho de 2015.

se destina, segundo o artigo 1, a “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”.

A escolha destes marcos como delimitadores de nosso recorte não apenas contribuiu metodologicamente com a localização das discussões teóricas, que colocaram em relevo o complexo campo da formação docente, mas também de se reconhecer que a constituição deste está, certamente, relacionada à ideia de uma “arena de lutas” (Bakhtin, 1999), marcado por disputas conceituais e ideológicas, dinâmicas controversas, políticas estrategicamente formuladas e currículos com problemas de articulação.

Com os pontos de partida e de chegada para contextualizar o debate que perpassa a formação docente estabelecidos, podemos tratar de um outro aspecto, não menos relevante, que diz respeito aos critérios de exclusão que adotamos para a constituição de nosso corpus. Deste modo, foram considerados os seguintes critérios: duplicidade de trabalhos; a indisponibilidade de acesso online, mesmo que em repositórios virtuais; exposição de conteúdo em forma de síntese, sem apresentar análises e/ou resultados; ou ainda os que trataram da temática em gêneros não priorizados, a exemplo de narrativas autobiográficas, resenhas e/ou palestras realizados sem concordância, mesmo que parcial, com a problemática.

Desse modo, a partir destas ponderações, interessa-nos aprofundar no debate que contextualiza nossa problemática. Reportamo-nos, então, ao levantamento de autores e seus postulados que, em sua diversidade de abordagem e concepção sobre a temática contribuíram significativamente para o balizamento de toda nossa investigação, tornando as discussões e análises mais abrangentes, e o mais importante, instigando no desencadeamento de problematizações que representaram importantes subsídios para a compreensão dos fundamentos teórico-metodológicos que a formação docente toma, quando esta se coloca em intersecção com a escolarização de pessoas com deficiência.

Convém ressaltar que houve na fase de seleção do conhecimento produzido sobre a temática, a identificação de determinados autores que, apesar da relevância de seus estudos e da densidade teórica de suas contribuições para o mundo da pesquisa em torno da formação docente, o foco de investigação

transitou por esferas que diferem daquilo que nosso viés de análise elegeu como prioridade.

Entre alguns desses autores podemos citar Imbernón (2010), que advoga uma redefinição da docência como profissão, posto que o docente deva ser formado na mudança e para a mudança e a incerteza, abrindo caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada.

Para os estudos e pesquisas de Gatti (2013), assinalando os impasses políticos, ainda da necessidade da formação docente ser apreendida no contexto das finalidades da educação e da escola básica na sociedade contemporânea, apontando seu grande desafio diante das mudanças sociais em andamento. As pesquisas desta reconhecida autora evidenciam a condição de precariedade da formação docente e seu descompasso em relação aos movimentos emergentes no mundo societário.

Libâneo (2011), que toma como foco de seus estudos a discussão sobre a qualidade de ensino e do sistema de formação inicial e continuada de professores. Adverte este autor que

[...] fatos contemporâneos ligados aos avanços científicos e tecnológicos, à globalização da sociedade, à mudança de processos de produção e suas consequências na educação, trazem novas exigências à formação de professores, agregadas às que já se punham até este momento. (LIBÂNEO, 2011, p. 76)

Este autor observa, ainda, em suas pesquisas, que têm se avolumado entre os “educadores de esquerda” estudos críticos em relação a concepção que coloca a educação alinhada com os preceitos do paradigma neoliberal de economia e ao movimento da “qualidade total” em educação, mas poucos deles têm se dedicado a investigar efetivamente os ingredientes de uma proposta de qualidade de ensino de conotação emancipatória em face do atual contexto histórico-social.

Nesse conjunto encontra-se Tardif (2002), que apresenta um panorama das pesquisas educacionais a partir da década de 1990, destacando a avaliação das reformas educacionais implantadas até a virada do século, com ênfase à formação docente profissional e a visão dos saberes afetos à docência. Sua pesquisa revela experiências existentes na prática pedagógica no mundo anglo-saxão e, mais recentemente em países europeus. Interessante notar que Tardif (2002) coloca à prova a questão da inclusão de saberes docentes “de ofício”, isto

é, aquele que põe em circulação em sala de aula, assinalando a subjetividade do trabalho docente, em que pese a (con)formação a que este docente se impõe.

Feldmann (2009), ainda, confessa que pensar a problemática da formação docente significa revisitar as inquietudes e perplexidades que a autora experienciou ao buscar significados para a identidade docente no mundo atual. Segundo esta autora “Professor, sujeito que professa saberes, valores, atitudes, que compartilha relações e, junto com o outro, elabora a interpretação e reinterpretção do mundo” (FELDMANN, 2009, p. 71).

Deste modo, formar professores com qualidade social e compromisso político de transformação tem se mostrado, segundo esta autora,

[...] um grande desafio às pessoas que compreendem a educação como um bem universal, como espaço político, como um direito humano e social na construção da identidade e no exercício de cidadania. (FELDMANN, 2009, p. 71)

Ainda no rol desses autores que discutem políticas, concepções e perspectivas da formação docente sem, no entanto, adentrar ao território da escolarização de pessoas com deficiência, podemos citar Dourado (2001) que, sob a perspectiva teórica que discute a LDB/1996, centra sua abordagem nas políticas de formação docente e a Educação a Distância (EaD). Afirma este autor que, em que pese as condições objetivas em que se encontra o quadro do magistério, este segmento “tem sido objeto de várias políticas cuja tônica tem-se efetivado pela continuidade da descontinuidade das ações educativas”. (DOURADO, 2001, p. 73)

Para este autor, o modelo de formação ignora ou desconhece antecedentes, o conhecimento acumulado, fazendo com que a formação docente seja pensada como uma necessidade exclusiva dos docentes, negligenciando outros sujeitos que estão inseridos no processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que esta formação se coloque como ação isolada de outras dimensões do trabalho docente, como salários, condições trabalhistas, aspectos organizacionais, entre outros.

De modo geral, podemos afirmar que estes autores, ao optarem por abordagens específicas, em que pese a direção diferente que demos à nossa pesquisa, também foram importantes na medida em que ajudaram a confirmar uma tendência que se fortalece cada vez mais na construção do conhecimento

sobre a formação docente, ou seja, ainda a escolarização das pessoas com deficiência não figura, pelo menos até onde nossa capacidade investigativa permitiu chegar, no ranking dos temas mais discutidos e analisados na literatura que recobre a área colocada sob exame, fato que consolida nossa premissa inicial sobre o objetivo central deste trabalho.

Podemos fazer inferências dessa “ausência” verificada. Talvez pelo fato do conhecimento social relativo à escolarização da pessoa com deficiência na inter-relação família, escola e gestores públicos ainda configura um “admirável mundo novo”, uma vez que o que se sabe a respeito aponta para as diferentes formas de conceber esta educabilidade, uma vez que ela, de acordo com fatores históricos, políticos e sociais, assume sentidos e significados que possibilitam a uns, e a outros, situações que limitam o percurso educativo do aluno com deficiência. Em razão dessa percepção, entendemos que a não absorção da deficiência, principalmente quando ela se coloca em correlação com a formação docente e a escolarização, está diretamente vinculada com o próprio processo histórico de exclusão a que estas pessoas foi impingido.

Outra inferência diz respeito ao fato de que a escola brasileira foi marcada (ainda o é), historicamente, durante décadas, por uma concepção de educação que delimitava a escolarização de grande parte da população, uma vez que esta correspondia a um privilégio de um pequeno segmento, em detrimento das camadas mais desprotegidas da sociedade, o que levava, inexoravelmente, tanto as políticas quanto as práticas educacionais, enquanto reprodutoras da ordem social, a legitimar, mesmo que implicitamente, a exclusão¹⁰. As sociedades não apenas percebem de forma distinta os tipos de trabalho educacional que pode ser feito com pessoas com deficiência, como também (re)contextualizam documentos normativos de acordo com seus interesses e limites de implementação.

¹⁰ Se tomarmos dados estatísticos de censo demográfico que representa o cenário nacional, com recorte para a década de 2010, é possível observar que, de acordo com levantamento realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), há uma grande parcela (quase 46 milhões de brasileiros, cerca de 24% da população) de pessoas com deficiência privadas de direitos sociais básicos, mesmo que já garantidos constitucionalmente. No âmbito internacional, segundos dados do Centro Regional de Informação das Nações Unidas-UNRIC, realizado em 2018, mais de um bilhão de pessoas em todo mundo vive com alguma deficiência, destas quase 93 milhões são crianças o que representa a “maior minoria” do mundo.

A seguir, como recurso metodológico, expomos categorias de análise que, criadas a partir da leitura e seleção de conteúdos decorrentes do levantamento da produção de conhecimento acerca da nossa temática, por meio dos descritores, contemplam uma mostra das referências internas a cada uma, demandando compreensão dos respectivos conteúdos dentro da demarcação que estabelece nosso recorte histórico.

1.1. Sistematização da produção de conhecimento: as categorias de análise

O levantamento de estudos e pesquisas, envolvendo um conjunto de autores comprometidos com suas pesquisas e linhas de pensamento abertas à apreensão das peculiaridades da diversidade que faz parte do ambiente educacional, possibilitou-nos priorizar o exame de uma parcela representativa de conteúdos que atribui, de modo geral, centralidade ao debate que nos interessa investigar. Desta forma, nosso foco foi direcionado à descrição e interpretação de conteúdos pautados, por um conjunto de autores que discutiam, mais especificamente, a formação docente e a escolarização de pessoas com deficiência historicamente. As categorias de análise de conteúdo, segundo Olabuenga e Ispizúa (1989), funcionam como uma técnica para ler e elucidar conteúdos de toda classe de textos e documentos, que analisados adequadamente corroboram na interpretação da produção analisada.

Neste agrupamento realizou-se o descarte imediato da replicabilidade¹¹ de abordagens/conteúdos, o que para o campo da educação não vem a ser uma tarefa das mais simples. Entendemos que as categorias estabelecidas: a) **história da formação docente**; b) **política educacional**; c) **escolarização de pessoas com deficiência** e d) **atenção direcionada à pessoa com deficiência**, em conjunto, abarcam conteúdos diferentes, mas complementares que estão conectadas aos objetivos aos quais nos propusemos examinar nesta pesquisa. Podemos afirmar também que este recurso teórico-metodológico contribuiu efetivamente não apenas para realizar análise interpretativa de conteúdos relevantes, mas também para com a produção adicional de um

¹¹ Replicabilidade pode ser entendida como uma característica de uma pesquisa que possa ser reproduzida ou duplicada por outros pesquisadores, em outras condições.

conhecimento peculiar acerca dos campos sobre os quais nossa pesquisa está assentada.

Desse modo, para entender a primeira das quatro categorias – **história da formação docente** –, que trata primordialmente sobre a história da formação docente, optamos por apresentar estudos de natureza prospectiva no sentido de poder identificar os primeiros passos do processo constituinte da história da formação. Apresentando vertentes diferentes, mas, de certa forma, complementares à formação do escopo deste trabalho, localizamos trabalhos que exploram aspectos importantes direcionados à discussão do contexto sobre o qual a formação docente (inicial e/ou continuada) começa a ser objeto de discussão dentro da história educacional no Brasil.

Autores¹² que, por intermédio de seus estudos focados na interpretação histórica dos fatos e acontecimentos passados, resgatam aspectos constitutivos relevantes da formação docente no Brasil, como observamos em André (2010); Jannuzzi (2012); Mazzotta (2011), Kassar (2011); Saviani (2009); Scheibe (2008) e Tanuri (2000).

Dentre estes autores, optamos por trabalhar com os estudos e pesquisas realizadas por André (2010); Saviani (2009); Scheibe (2008) e Tanuri (2000) considerando que a contribuição destes autores, sob o ponto de vista da historicização da formação docente no Brasil, são de suma importância e contribuem significativamente com elementos que nos ajudaram não apenas a identificar fatos e acontecimentos que, inseridos em contextos históricos, demonstravam o modo pelo qual a formação docente foi historicamente se constituindo, desde as primeiras iniciativas nos séculos XVI e XVII às manifestações que culminaram, no século XX, com aprovação de medidas estruturantes que ajudaram a dar o rumo à formação docente até os dias de hoje.

A contribuição tomada destes autores foi, ao nosso entendimento, decisiva porque auxiliou-nos a ampliar, sobretudo, a compreensão de como a formação docente e o processo de escolarização de pessoas, com deficiência ou não, foi sendo constituída como objeto de debate e de (re)formulações no Brasil vinculada a perspectiva histórica, de modo a analisar o modo pelo qual

¹² A apresentação dos autores será por ordem alfabética dos mesmos.

ocorreram os desdobramentos desses campos interdependentes no decurso do tempo.

Sob esta perspectiva, pudemos observar que a produção de conhecimento gerada por estes autores representa contribuição significativa para que avancemos na compreensão da lógica em torno da qual a formação docente é construída, em que pese mostrar-se, em determinadas situações, fragmentária e dispersiva de um contexto¹³ histórico e político como o das primeiras décadas do século XIX.

A ampla pesquisa realizada por André (2010), revela que a formação docente vem se constituindo como um campo autônomo de estudos, o que a coloca numa situação de interesse crescente de

[...] pesquisadores pelas questões relacionadas à formação e ao trabalho docente, interesse esse que se expressa no aumento da produção científica sobre o tema, na visibilidade adquirida pela temática na mídia, pelo recente surgimento de eventos e publicações especificamente dedicadas às questões de formação docente, torna-se cada vez mais premente uma discussão sobre como vem se configurando esse campo de estudos. (ANDRÉ, 2010, p. 174)

Esta constatação da autora reforça a ideia de que um exame geral das pesquisas da área da educação vem identificando um crescimento¹⁴ significativo de programas de pós-graduação e de pesquisas nos últimos anos. Em estudos mais recentes André (2010) identifica ainda um novo foco de observação dos pesquisadores de pós-graduação, revelando uma intenção de “dar voz ao professor e conhecer melhor o seu fazer docente”. André (2010) questiona a centralidade destes novos estudos, dizendo, pode-se

[...] indagar, investigar as opiniões, representações, saberes e práticas do professor **para quê?** Para constatar o que eles pensam, dizem, sentem, fazem? Não seria isso muito pouco? Parece importante ir muito além, procurar entender o contexto de produção desses depoimentos e práticas. (ANDRÉ, 2010, p. 176, grifos nossos)

¹³ Transferência da família real para a Colônia; avanço do capitalismo, com hegemonia da burguesia; liberalismo versus absolutismo monárquico; escravidão; sociedade patriarcal e conservadora; positivismo.

¹⁴ André (2010) apresenta números para comprovar a evolução significativa do interesse na área, dado que em 2003 havia 58 programas de pós-graduação em Educação no Brasil, em 2007 eram 73, havendo um correspondente aumento no número de dissertações e teses defendidas no período: 2104, em 2003, e 2810, em 2007. Esse volume expressivo de trabalhos científicos foi, segundo esta autora, acompanhado por “um aumento muito grande do interesse dos pós-graduandos pelo tema da formação docente”.

Destaca, ainda, a constituição da área como campo de estudos, que é a “insistente atenção dos políticos, administradores e investigadores à formação docente como peça chave da qualidade do sistema educativo”. (ANDRÉ, 2010, p. 178). Nesse sentido, constata que 52% das pesquisas sobre formação docente investigam o professor (suas opiniões, concepções, saberes e práticas), que lhe provoca a seguinte indagação:

[...] o que significa essa concentração de estudos em torno do professor? Uma área tão complexa requer estudos que contemplem múltiplas dimensões, recorram a múltiplos enfoques e abranjam uma variedade temática. (ANDRÉ, 2010, p. 180)

Enfatiza André (2010) que além da escuta atenta ao que dizem os estudiosos da área, cabe examinar como esse objeto vem sendo tratado nas pesquisas, isto porque “a maior parte da pesquisa brasileira é produzida no âmbito dos programas de pós-graduação” tomando-se “a produção acadêmica dos pós-graduandos como um recorte representativo da pesquisa na área”. (ANDRÉ, 2010, p.176).

Outra observação necessária que esta pesquisadora faz é que apesar do papel fundamental que o docente exerce no processo de escolarização, há outros elementos igualmente importantes como, por exemplo, a gestão pedagógica, as formas de organização da rotina escolar, o clima institucional, os recursos estruturais e didático-pedagógicos, a participação da família e, sobretudo, a implementação das políticas públicas voltadas à formação docente inicial e/ou continuada.

De acordo com André (2010, p. 177) “desde o início dos anos 2000 vem caindo radicalmente o número de estudos sobre formação inicial, chegando a 18% do total de pesquisas em 2017”. Este fato, em acordo com esta autora, é motivo de muita preocupação uma vez que há muito a conhecer sobre “como preparar os docentes para enfrentar os desafios do século XXI”. (ANDRÉ, 2017).

Entendemos a importância das pesquisas desenvolvidas por Saviani (2009) à medida que, nelas, o autor, com seu foco voltado à identificação da gênese do(s) modelo(s) de formação docente Brasil, certifica-se de que a questão da formação docente emergiu, de fato, de forma explícita, somente após

a Independência quando, à boca miúda, se cogitava a organização à instrução popular.

A partir daí, o autor examina a questão pedagógica em articulação com as transformações políticas que se processavam na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos, distinguindo seis importantes períodos na história política da formação docente no Brasil: os Ensaio Intermitentes de formação de professores (1827-1890); expansão das Escolas Normais (1890-1932); organização dos Institutos de Educação (1932-1939); implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura (1939-1971); substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996); e, advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores; e, o novo perfil do curso de Pedagogia (1996-2006).

Essa visão reforça entendimento sobre o qual Saviani (2009) legisla, afirmando que a discussão que aponta para uma conexão entre formação docente e escolarização não pode ser desprovida de caráter histórico e de percepção de significados que ocorrem no interior dos discursos instituidores.

Outra questão tratada por Saviani (2009) diz respeito a problemática da formação docente que se configurou a partir do século XIX, pois essa, segundo o autor, não surgiu apenas neste momento.

Antes disso havia escolas, tipificadas pelas universidades instituídas desde o século XI e pelos colégios de humanidades que se expandiram a partir do século XVII. Ora, nessas instituições havia professores e estes deviam, por certo, receber algum tipo de formação. (SAVIANI, 2009, p. 148)

A partir do século XIX observa-se, de acordo com este autor, a necessidade de universalizar a “instrução elementar” fazendo com que os sistemas nacionais de ensino fossem organizados. Estes, concebidos como um conjunto amplo constituído por grande número de escolas organizadas, segundo um mesmo padrão, viram-se diante do “problema de formar professores” – também em grande escala – para atuar nas escolas. E o caminho encontrado para solucionar essa questão, de acordo com este estudo histórico sobre a formação docente realizado por Saviani (2009, p. 148), foi a criação de Escolas

Normais, de nível médio, para formar professores primários atribuindo-se ao nível superior a tarefa de formar os professores secundários.

Neste contexto Saviani (2009) assinala que a partir do século XIX foram criados dois modelos contrapostos de formação docente: o modelo de conteúdos culturais-cognitivos (priorizando a cultura geral e o domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento), e o outro, o modelo pedagógico-didático que, contrapondo-se ao anterior, considera que a formação docente propriamente dita se esgota com o efetivo preparo pedagógico-didático. Uma constatação deste autor, que chama atenção, é a falta de interesse que a universidade tem pelo problema da formação docente, uma vez que embora não esteja caracterizada a omissão da universidade, ocorre uma disputa conceitual entre os dois modelos de formação docente que atrasa o desenvolvimento de ações formativas mais articuladas e correspondentes às expectativas dos docentes em situação de formação.

Considerando que esta situação dilemática resultou, segundo Saviani (2009) da dissociação de aspectos indissociáveis do ato docente, logicamente a saída do dilema implica a recuperação da referida indissociabilidade posto que

[...] a dissociação se deu por um processo de abstração, para recuperar a indissociabilidade será necessário considerar o ato docente como fenômeno concreto, isto é, tal como ele se dá efetivamente no interior das escolas. (SAVIANI, 2009, p. 151)

Em suas ponderações sobre os limites e perspectivas da política educacional Saviani (2008) afirma que esta diz respeito às decisões que o Poder Público toma em relação à educação, visto que tratar dos limites e perspectivas dessa política implica examinar o alcance das medidas tomadas pelo Estado brasileiro. Neste sentido, Saviani está se referindo

[...] à histórica resistência que as elites dirigentes opõem à manutenção da educação pública; e à descontinuidade, também histórica, das medidas educacionais acionadas pelo Estado. A primeira limitação materializa-se na tradicional escassez dos recursos financeiros destinados à educação; a segunda corporificasse na sequência interminável de reformas, cada qual recomeçando da estaca zero e prometendo a solução definitiva dos problemas que se vão perpetuando indefinidamente. (SAVIANI, 2008, p. 7).

Para Scheibe (2008) a formação docente no Brasil ganha, a partir da década de 1990, uma nova dimensão¹⁵ na esfera política. A autora discute essa trajetória, levando em conta, sobretudo, a legislação que regulamentou os cursos que se destinaram a esse propósito, enfatizando a importância da discussão no momento em que ocorre o delineamento do sistema nacional de formação docente. Compreende que esse processo tem correlação à reivindicação de décadas por grande parte dos educadores mobilizados em torno da melhoria da qualidade da educação pública brasileira, da organização de um programa de formação docente, de âmbito nacional, visando à profissionalização na docência.

Para discutir de que maneira a formação docente é gestada no interior das políticas públicas, Scheibe (2008) destaca, ainda, que os processos formativos estiveram, ao longo de décadas, relacionados a uma concepção empirista na qual bastava que o docente tivesse domínio do conteúdo a ser ministrado, visto que a concepção de docência restringia sua formação à observação dos mestres mais experientes.

Para esta autora, a busca dos fundamentos científicos e de uma qualificação formal foi se estabelecendo apenas à medida que a educação passou a ser entendida como função pública, tornando-se um problema nacional e governamental. O estabelecimento da República no país é um dos marcos para a compreensão da formação docente, considerada como estratégica para construção do projeto nacional em desenvolvimento.

Neste contexto, Scheibe (2008) assinala que as primeiras escolas de formação de professores no país foram as Escolas Normais¹⁶, as quais se configuravam como locais especialmente criados para viabilizar a adequada aprendizagem das novas gerações. Foi no período republicano que, ao se iniciar um processo de instalação de escolas em todo o território nacional, foram tomadas providências mais efetivas em relação à formação dos professores. Com a disseminação e, finalmente, a consolidação dessas instituições em sistemas nacionais destinados a prover a instrução de toda a população, surgiu

¹⁵ Isso, ao nosso entendimento, significa despertar interesse da classe política por um campo de estudos vital e necessário consecução das metas colocadas em planos e documentos legais de governos de então e, por que não dizer dos que vigem atualmente.

¹⁶ Foram criadas instituições escolares especificamente voltadas para a formação docente, que – desde a Convenção, instalada entre 1792 e 1795, após a Revolução Francesa – tenderam a receber o nome de Escolas Normais, as quais floresceram logo após a Independência (1822), sob a responsabilidade das províncias, às quais cabia cuidar do ensino elementar.

a necessidade de se assegurar um preparo, também específico e apropriado, dos docentes que iriam se responsabilizar pelo ensino no interior dos sistemas escolares.

Scheibe (2008) assinala que a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 procurou regulamentar uma sistemática para funcionamento deste tipo de ensino que, em diálogo com os fundamentos das Escolas Normais, prevaleceu no país até a Lei nº 5.692 de 1971 que fixava as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dava outras providências.

A identidade docente passa a ser, segundo Scheibe (2008), elemento de destaque na formação docente, pois

[...] pelo seu potencial na produção de uma determinada moral individual, crucial para o estabelecimento ou reformulação dos objetivos econômicos, sociais e culturais definidos, torna-se um alvo efetivo por parte do estado. (SCHEIBE, 2008, p. 42)

A consciência de que o conceito de identidade docente pode simbolizar o sistema e a nação que o criou e, certamente, ao passa a representar o projeto educativo da nação reflete bem a visão assertiva que esta autora tem em relação à constituição do campo em estudo. Por isso, a autora enfatiza a necessidade de compreender que a escola é uma instância social e, que por esta razão, é fundamental na trajetória da formação docente, ajustada constantemente à imagem do projeto educativo nacional.

Scheibe (2008) assinala que as atuais mudanças curriculares nos cursos de formação docente ainda fazem parte, de certo modo, do processo de reforma educacional da década de 1990, inseridas num amplo movimento de reformas neoliberais que vêm ocorrendo na América Latina e que tiveram como foco central a expansão da educação básica. No Brasil, segundo esta autora, este processo foi iniciado nos oito anos do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2003), no qual as políticas sociais se submeteram basicamente à política econômica.

Com o olhar que lança sobre a demanda de formação docente inicial e continuada que o país requer, Scheibe (2008) aponta para novas interfaces e estratégias de integração entre os estados, municípios e as instituições de ensino superior, visto que são requeridas “iniciativas de caráter tanto conjuntural como emergencial” (Scheibe, 2008, p. 49).

Tomando o trabalho desenvolvido por Tanuri (2000), a autora detecta os primeiros passos daquilo que viria a constituir, de forma pioneira, a formação docente, em meio aos movimentos de universalização do ensino à época do período colonial brasileiro, observamos que sua abordagem, além de detalhada, é expressa com fundamentação teórica bastante pertinente mostrando a lógica sobre a qual foi sendo construída noção de formação docente, deixando claro que o

[...] estabelecimento das escolas destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções está ligado à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implantação das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população. (TANURI, 2000, p. 62)

Em sua retrospectiva histórica, Tanuri (2000) traz notas sobre as primeiras iniciativas para institucionalização da formação docente, conforme previa a Lei de 15 de outubro de 1827 que instruía “criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império”, até se chegar à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, em cuja projeção histórica assinala, em conformidade com esta lei, que a formação de docente para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação.

E foi dessa condição sobre a qual se criava, segundo a autora, um princípio orientador para a institucionalização da formação docente. Para Tanuri (2000), a estadualização dos sistemas de formação docente desde a sua origem dificultou sobremaneira o resgate e a reconstrução da trajetória da escola normal, uma das iniciativas importantes, senão a pioneira no contexto da educação nacional.

Quando revisita as fundamentações que permearam a história da formação docente no Brasil, Tanuri (2000) lembra, ainda, que:

[...] antes, porém, que se fundassem as primeiras instituições destinadas a formar professores para as escolas primárias, já existiam preocupações no sentido de selecioná-los. Iniciativas pertinentes à seleção não somente antecedem as de formação, mas permanecem concomitantemente com estas, uma vez que, criadas as escolas normais, estas seriam por muito tempo insuficientes, quer numericamente, quer pela incapacidade de atrair candidatos, para preparar o pessoal docente das escolas primárias. (TANURI, 2000, p. 62)

Depreende-se das afirmações da autora que os instituidores de formação docente¹⁷ à época já ressentiam de melhor fundamentação para criar processos formativos mais articulados com a realidade e as necessidades de uma escolarização emergente, como reflexo de um cenário que apontava para a fragilidade e insuficiência do modelo de formação adotado.

Para esta autora, o debate sobre a formação docente para os anos iniciais da escolaridade intensificou-se em decorrência da aprovação da referida LDB/1996, em concomitância com o movimento de revitalização da escola normal, com a criação dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM), com as iniciativas de reestruturação curricular das escolas normais e dos cursos de pedagogia.

Ao esforço desenvolvido para melhorar a formação docente para as séries iniciais deve ser acrescentada, segundo Tanuri (2000), a progressiva remodelação pela qual passou o Curso de Pedagogia a partir da década de 1980, de modo a procurar adequar-se também à preparação do professor para as séries iniciais, tarefa essa que vinha desempenhando sem estar devidamente instrumentado.

A segunda categoria de análise – **política educacional** – traz um leque de produções que ajudam a compreender o sentido de uma política pública direcionada à educação. De forma geral, os estudos vinculados a esta categoria apontam para a necessidade de transcender a esfera específica, uma vez que para compreender suas lógicas pressupõe avançar no entendimento do significado do projeto social do Estado como um todo e as contradições gerais que o contexto histórico comporta.

Colocando-se, pois, como contribuição advinda da produção de conhecimento relativa a este foco a criação desta ajuda na compreensão de estudos e análises que nela se inserem, fato que não somente propiciou diálogo com o objetivo de nossa investigação acerca da correlação da formação docente com a escolarização de pessoas com deficiência, mas também ofereceu

¹⁷ O antigo ciclo preparatório da escola normal é ampliado e equiparado ao ensino secundário federal – curso fundamental, de cinco anos –, enquanto o curso profissional, totalmente reformulado, veio a constituir a Escola de Professores que, depois de ser incorporada, em 1935, à então criada Universidade do Distrito Federal (UDF), como nome de Faculdade de Educação, passou a conceder a “licença magistral” àqueles que obtivessem na universidade a “licença cultural”.

elementos para poder situar, com maior precisão, como e a partir de quando essa correlação de campos de estudos passou a ser discutida, considerando diferentes contextos históricos e políticos.

O leque de produções bibliográficas que encontramos explorando a natureza desta categoria tem importância fundamental para compreendermos, de maneira mais ampla, o sentido que uma política pública pode historicamente desempenhar em relação ao campo da formação docente. Dentre elas encontramos os trabalhos, entre outros, de Azevedo (2004); Brzezinski (2011); Mazzotta (2011); Miranda e Magalhães (2019); Oliveira (2010); Romanelli (2012); Santos (2012); Saviani (2008); Shiroma; Moraes e Evangelista (2011); e Souza (2016).

Podemos dizer, ainda que, em diálogo com o viés de análise que tomaremos para colocar em exame a lógica da ação política no processo de construção de sentido para elaboração e implementação de políticas educacionais para formação docente e escolarização de pessoas com deficiência, os estudos contidos nesta categoria são fundamentais para compreender como a política, mormente a educacional exercita, pela via do discurso instituidor, o poder pela produção da “verdade” uma vez que a própria política é também um discurso, o que significa dizer que é uma prática que constitui o próprio objeto de que fala, que estabelece as regras de um jogo de disputas conceituais acirrado envolvendo a prevalência de significado.

Dentre os autores, buscamos trabalhar uma base referencial que compreendesse aqueles que, em seus estudos e pesquisas, demonstravam aderência maior ao que apontamos para esta categoria, ou seja, discutir o impacto da presença e o papel do Estado, enquanto ação política, na definição de políticas de formação e escolarização abrangendo discussões sobre mudanças no papel do Estado, sobre a rede de influências no processo de formulação de políticas, ou então sobre abordagens históricas das políticas educacionais brasileiras (geralmente vinculadas à análise do contexto socioeconômico e político) entre outros aspectos. Sob esta perspectiva, para o debate sobre esta categoria, optamos por trabalhar com Azevedo 2004; Mazzotta (2011); Santos (2012); e, Souza (2016), sendo que esses três últimos centralizam suas análises na correlação à escolarização de pessoas com deficiência.

Azevedo (2004), na abordagem que faz em seus estudos, mostra uma busca pela conceituação concreta das políticas públicas. Traz à tona, neste sentido, uma reflexão sobre a dimensão mais ampla sobre sua inserção no âmbito das políticas educacionais, uma vez que, ao fazer o resgate das propriedades contextualizadas da política propriamente educacional, constata que esta inserção representa a ação exercida por parte do Estado.

Deste modo, entendemos que a preocupação de Azevedo (2004) é a de discutir a política no âmbito da educação admitindo que ela deva ser compreendida como resultado da prática social. Por esta razão, à vista de sua análise sobre a inadequação das políticas educativas que estão em ação, esta autora aponta para a necessidade de investigar as especificidades históricas e as características do sistema de significações que permeiam as relações sociais e caracterizam a implementação dessas políticas em determinado contexto.

Para Azevedo (2004), esta perspectiva sinaliza que as políticas educacionais são produzidas no contexto das relações de poder, expressando sentido de dominação. Portanto, é neste conjunto de interações sociais que modelam as desigualdades e exclusões que se configuram na sociedade. As políticas educacionais, sob esta concepção estão inseridas, segundo Azevedo (2004), no contexto das políticas públicas que, por sua vez, também compõe ligação com a gestão da educação¹⁸.

Pela compreensão de Azevedo (2004), a política educacional é definida

[...] como policy – programa de ação – e, portanto, no contexto das relações sociais que plasma as assimetrias, a exclusão e as desigualdades que se configuram na sociedade e no nosso objeto. A questão, pois, é ter o sábio equilíbrio: manter uma postura objetiva que dote o conhecimento produzido de um coeficiente científico, sem abdicar de um nível analítico que contemple as condições de possibilidade da adoção de estratégias que venham a permitir a implementação de uma política de transformação [...]. (AZEVEDO, 2004, p. 9)

No Brasil, de acordo a análise desta autora, a exemplo do que ocorreu em outras realidades,

[...] a questão educacional emerge como um tema socialmente problematizado no bojo da própria estruturação do Estado-Nação. Articulando-se à singularidade do processo que forjou a

¹⁸ Vale dizer que só após muita luta por uma gestão educacional aberta, ensejada pelos preceitos da Constituição Federal de 1988, é que foi incorporado a política de gestão democrática como princípio do ensino público na forma da lei. (Azevedo, 2004).

emancipação política brasileira, essa questão será, desde logo, condicionada pelas marcas conservadoras inerentes a esse processo. (AZEVEDO, 2004, p. 19)

Nesse sentido, para discutir política educacional a autora assevera que é preciso entender que o Brasil tornou-se refém de um *modus operandi* que foi, histórica e politicamente imposto, por meio de leis, decretos e outros artifícios legais que exigiu, e ainda exige, o cumprimento de metas¹⁹, otimização da gestão escolar, com realocação de docentes para redução de custos para o Estado, além das chamadas avaliações externas que estabelecem bonificações tanto para as escolas como para o corpo docente.

Pode-se inferir pelas considerações desta autora que, ao investigar determinada política educacional, há a necessidade de realizarmos uma abordagem teórico-metodológica que procure compreender a forma dialética e dialógica de como as “recomendações”²⁰ de organismos internacionais e as especificidades locais relacionam-se na implantação da mesma. Examinado essa dinâmica, Azevedo (2004) reforça a ideia de que há uma relação intrínseca entre como os interesses sociais se articulam e os padrões que configuram o aspecto de uma política.

Referindo-se à questão das políticas educacionais, Azevedo (2004) pondera, em sua apurada análise que, de modo geral, elas são fruto da ação humana e, por conseguinte, dependem do próprio sistema de representações sociais, uma vez que são os diferentes atores sociais que embatem com os “fazedores de política”, com suas perspectivas e apoio eventual a algum tipo de definição que produza impacto sobre uma determinada esfera, como acontece com a política educacional de formação docente.

Mazzotta (2011), cujo foco de estudo está na correlação das questões da história e das políticas públicas direcionadas às pessoas com deficiência no Brasil, afirma que essas vêm se configurando como um “apêndice indesejável”

¹⁹ Vide Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) que, além de diretrizes, determina as 20 metas e estratégias para a política educacional no período de 2014-2024. (BRASIL, 2014).

²⁰ A internacionalização das políticas educacionais é um movimento inserido no contexto da globalização, em que agências internacionais multilaterais de tipos monetário, comercial, financeiro e creditício (BIRD, FMI, UNESCO, UNICEF, OCDE, entre outras) formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento. Segundo Libâneo (2016, p.42) “essas recomendações incluem formas de regulação das políticas em decorrência de acordos de cooperação, principalmente nas áreas da saúde e da educação”.

na política educacional brasileira. Identificando as relações entre as pessoas com deficiências e a educação brasileira este autor, em seu trabalho, descreve e analisa criticamente as variadas medidas educacionais criadas na esfera política, desde aquelas de caráter eminentemente assistencial até aquelas que alcançam o complexo processo de escolarização dessas pessoas.

Essa situação tem impacto na política educacional formulada nesse campo, na medida em que quando compreendida como modalidade de ensino, “via de regra alvo de abordagens tecnicistas reducionistas”, a educação especial tem sido definida como “simples opção de métodos, técnicas e materiais didáticos diferentes dos usuais” (MAZZOTTA, 2011, p. 11). Neste sentido, o autor assinala, ainda, que enquanto discussão de interesse essencialmente político, a política educacional direcionada à escolarização de pessoas com deficiências não tem merecido a necessária atenção nem dos estudiosos, muito menos dos legisladores, “de modo a empreenderem uma investigação científica de sua existência enquanto elemento significativo da política educacional” (MAZZOTTA, 2011, p. 12).

Mazzotta (2011) adverte ainda que há uma tendência da política educacional nesse campo ter ignorado, em sua análise, sua longa construção política e sociocultural. Como um exemplo se encontra, segundo o autor, com frequência o fato de que tanto na literatura educacional quando em documentos técnicos

[...] referência a situações de atendimento a pessoas deficientes (crianças e/ou adultos) como sendo educacionais, quando uma análise mais cuidadosa revela tratar-se de situações organizadas como outros propósitos que não o educacional. (MAZZOTTA, 2011, p. 16)

Portanto, a despeito de constar como objeto da política educacional brasileira desde o final da década de 1950 deste século até os dias atuais, a educação especial tem sido, segundo este autor, tratada em meio a equívocos conceituais que a torna, irremediavelmente não uma política educacional, mas como uma “meritória obra de alguns abnegados que se dispõem a tratar de crianças e jovens deficientes físicos ou mentais”. (MAZZOTTA, 2011, p. 11)

Desse modo, não raramente encontram-se disposições contraditórias, de Estado para Estado, ao referirem-se contextualmente à garantia de serviços educacionais especializados que, segundo Mazzotta (2011), divergem em

função dos interesses políticos e econômicos com os quais a recontextualização é aplicada.

Estes fatores servem, de acordo com o pensamento deste autor, como indicadores da diversidade (estratégica ou não) de entendimento dos legisladores sobre a escolarização das pessoas com deficiência e a realidade de seu atendimento. Há que se registrar, também, que os problemas terminológicos permanecem, parecendo imanescentes ao debate sobre formação docente em correlação com a escolarização de pessoas com deficiência, sem contar a questão do lobby exercido por grupos de interesse privado com expectativa de influenciar a formulação de políticas do setor junto aos órgãos de decisão nas diferentes esferas de poder. Contudo, quando se observa a trajetória e natureza da política educacional brasileira, principalmente quando esta se mostra vinculada à atenção à deficiência, diversas conquistas estão nela contempladas, mas como adverte Mazzotta (2011, p. 154), “sua eficácia dependerá, em grande parte, da sua inclusão e ações educacionais compondo a política [...] de educação deste segmento da população”.

Tomando, ainda, nesta categoria de análise que coloca sob exame a condução da política educacional, vamos identificar na ampla pesquisa realizada por Santos (2012), a revisão de planos, programas, ações e impactos da política educacional no Brasil. A política educacional é apresentada por Santos (2012) como toda e qualquer política desenvolvida de modo a intervir nos processos formativos e informativos desenvolvidos em sociedade. Sob uma perspectiva de análise bastante profunda, este autor afirma, categoricamente, que

[...] toda política educacional possui intencionalidade. Esta pode ser explícita ou implícita, mas está sempre ligada ao projeto de poder que a fundamenta; toda política educacional pode ser analisada a partir de dois componentes: o texto (que corresponde à parte documental da política) e o contexto (referente às relações de poder e às condições de produção e formulação das políticas educacionais); a política educacional é um evento com três dimensões: administrativa, financeira e educacional/pedagógica. Essas dimensões têm ênfase diferente em cada caso, de acordo com a intencionalidade e o tipo de política formulada. [...]. (SANTOS, 2012, p. 3)

Face ao exposto, nota-se que é impossível programar uma política educacional, como a que se aplica ao campo da formação docente, sem que esta esteja envolvida, em alguma medida, uma dessas dimensões, pois ao ser

implementada, esta política, na prática, as faz interagir, cuja intersecção se dá, segundo o pensamento do autor, na “concretude da prática cotidiana, seja nas salas de aula, seja nas escolas, seja nos sistemas ou nas redes de ensino” (SANTOS, 2012, p. 3).

Para este autor, uma das formas de se classificar uma política estatal consiste em enquadrá-la em uma política de Estado ou de governo, com o fim de considerar a maneira como ela será conduzida e implementada na esfera pública. Assinala Santos (2012) que enquanto uma política de governo se refere a um programa, ação ou plano desenvolvido para vigorar durante um período ou um mandato governamental, uma política de Estado faz alusão a um plano, uma ação ou um programa educacional com objetivos de longo prazo, elaborado para durar por um período que vai para além do exercício político de determinado partido, ou representante deste, estando à frente de uma entidade do Estado, em nível municipal, estadual ou federal.

No Brasil, segundo Santos (2012), as políticas de governo são muito mais comuns. Para o autor é possível afirmar, com alguma segurança, que a instabilidade política do país, característica de democracias ainda não consolidadas, condiciona essa configuração do campo educacional no Brasil, na medida em que a educação, para muitos componentes do campo político, é “mais um instrumento de propaganda política do que a expressão de um legítimo interesse dos governos em cumprir seus deveres constitucionais no que diz respeito a essa matéria”. (SANTOS, 2012, p. 9).

As políticas de Estado no Brasil, apesar de esparsas, costumam ocorrer, segundo este autor, no âmbito do Governo Federal. Isso tem a ver com o fato de que, no Brasil, as disputas pelo poder local são muito mais acirradas do que as travadas no âmbito do Governo Federal, disputas estas caracterizadas pelo grande número de partidos e personagens competindo pelos cargos eletivos nas esferas do Estado.

Santos (2012), identificando alguns dos “espíritos de lei” mais influentes no campo da política educacional brasileira destaca a LDB, como uma “lei formulada de modo ambíguo” ²¹. Tida como a maior das políticas regulatórias da

²¹ Embora não esteja especificamente vinculada à formação docente podemos observar, como indício dessa ambiguidade de significações, o § 5º, inciso I, art. 87 da referida Lei onde se diz: “Serão conjugados todos os esforços, objetivando a progressão das redes escolares públicas

educação brasileira, a LDB constitui, inequivocamente, uma “estrutura estruturada e estruturante” que influencia toda e qualquer lei que se refira à educação no Brasil. De acordo com este autor, Lei “caracteriza-se pela ambiguidade, de modo que, em questões cruciais, peca por não definir claramente os sentidos e significados embutidos em seu texto” ²² (SANTOS, 2012, p. 108).

Outro autor tomado para esta segunda categoria, por conta de sua preocupação em analisar o campo de investigação das políticas sociais na relação entre demandas sociais por educação e a (não) ação do Estado, é Souza (2016), para quem a política educacional voltada à formação docente parte do reconhecimento de que a política se traduz predominantemente na luta por poder, e a tensão em conquistá-lo, mantê-lo e ampliá-lo compõe o contexto dos conflitos que ganham espaço na relação entre as demandas sociais por educação e o posicionamento do Estado diante destas demandas, seja atendendo-as ou não.

A noção de política com a qual Souza (2016) trabalha caminha sob esta perspectiva. Logo, a ação dos sujeitos que atuam na condução dos aparelhos do Estado ou daqueles outros que os enfrentam, deve ser entendida a partir do dissenso entre eles na luta pelo poder. Neste sentido, o autor pontua sua reflexão sobre a necessária conscientização do docente sobre as políticas educacionais que regem seu ofício, afirmando que a

[...] discussão sobre as políticas educacionais e os conflitos subjacentes oportuniza e amplia as condições de se avaliar a ação, os produtos e os impactos das políticas educacionais e, especialmente, de se **reconhecer que isto tudo tem uma intimidade marcante com a luta pelo poder**. (SOUZA, 2016, p. 77, grifos nossos)

Em face dessa ponderação do autor sobre o nexos (ou ausência dele) que norteia a formulação de políticas educacionais, inferimos que este procedimento

urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral”. Aparentemente, este é um artigo com redação supostamente clara e coesa. No entanto, escapa um detalhe que o torna indefinido e ambíguo: a “ausência de um prazo para que todas as escolas de ensino fundamental adotem o regime [de tempo] integral, sem o qual não há como garantir que tal medida venha a ocorrer”, pois o ritmo e a duração em que estas escolas terão para a referida conversão não está especificado.

²² A expressão utilizada pelo autor corrobora inferência que consideramos como hipótese fundante deste trabalho, ou seja, o caráter de embaçamento, a que nós denominamos de distopia, face à ambiguidade, aos sentidos díspares que podem ser observados no interior da compreensão da formulação discursiva do texto legal.

insere-se em um campo mais amplo, o qual demanda uma análise mais profunda da ação do poder constituído para compreender as relações que se estabelecem entre a ação pública materializada por um discurso autoritário²³, e as demandas sociais, pois o Estado, segundo Souza (2016, p. 22), “se relaciona/responde à pressão ou ausência de pressão social”, direcionando sua reação ao acolhimento, negociação ou simplesmente repulsa a eventuais formas de pressão.

Vista como componente quase intrínseco da política educacional por Souza (2016), este autor enfatiza que a complexidade da qual se reveste a formação docente, sob a esfera das configurações político-administrativas, revela a necessidade de compreendermos melhor não apenas o que e como se constitui a chamada agenda política²⁴, ou agenda-setting, mas também o que e como instituiu a política educacional propriamente dita e os resultados deste processo, com vistas a compreender a configuração dos movimentos da ação estatal ante as demandas, mesmo as pouco reconhecidas.

Ressaltamos que a preocupação de Souza (2016) reside no fato de querer, a exemplo do que pretendemos com a criação desta categoria, investigar o nexo da tomada de decisões sobre quais políticas públicas devem ser formuladas e quais, sem uma justificativa aparente e plausível, devem ser deixadas de lado. Tal inquietação do autor envolve outra situação dilemática, ou seja, compreender que procedimento poderia ser determinante para demonstrar o quanto a política educacional pode estar respondendo à lógica, meramente econômica ou administrativa, externa às demandas propriamente educativas. Vista por essas perspectivas, o segundo procedimento tipo voltar-se-ia à avaliação da política propriamente dita, o que implicaria em **“estabelecer relações entre o proposto e como se executou** e quais resultados foram alcançados” (SOUZA, 2016, p. 80, grifos nossos), lógica que se ajusta com a

²³ Segundo Citelli (2004), neste tipo de discurso, também conhecido como discurso dominante, observam-se todas as condições para o exercício da dominação da palavra. Discurso exclusivista que não permite mediações ou ponderações, característica da discursividade que circula, quase de forma prevalente, em diferentes esferas de poder da sociedade moderna.

²⁴ Entendemos que aqui reside uma forte inquietação do autor, uma vez que se referindo a agenda política, ou agenda governamental (em todos os níveis), está preocupado em discernir o onde, o como e o por que certas questões passam a receber mais atenção do governo do que outras durante um período de tempo.

nossa percepção dos não-ditos na formulação discursiva das proposições de políticas educacionais.

Para Souza (2016) a política educacional e seus objetos de estudo não têm sido investigados adequadamente. Para este autor, há que se promover outras discussões, uma vez que

[...] a política é algo mais dinâmico e complexo do que a didática linearidade na qual por vezes gostaríamos de representá-la, onde o governante decide a política e para tanto age conforme seus valores e interesses, os quais podem ser progressistas ou conservadores, coletivos ou privados, justos ou espúrios. Logo, não se pode supor que o governo como um ente coeso e coerente. (SOUZA, 2016, p. 84)

E as consequências desta perda de movimento e da contradição inerentes à política conduzem, segundo este autor, à perda, primeiro da história e das suas contribuições para a explicação dos fenômenos atuais; em seguida, perde-se a leitura mais ampla, com o isolamento da política educacional dentro da educação. (SOUZA, 2016).

Situando a penúltima categoria de análise – **escolarização de pessoas com deficiência** – buscou-se identificar e descrever conteúdos relacionados especificamente com a escolarização de pessoas com deficiência, em trabalhos de França (2010); Kassar (2011, 2014); Mendes (2006); Mendes e Maturama (2016); Lima (2009); Pletsch (2014); Prieto e França (2018); Ribeiro (2006).

Ao tomar como objeto de estudo o nexo (desconexo) das formulações discursivas que permeiam as políticas educacionais, condicionando um tipo de formação docente que abstrai o sujeito com deficiência, optamos pela escolha de quatro autores, entre os examinados, em face de que apresentam em suas formulações uma preocupação mais direcionada à educação de todos os alunos regularmente matriculados no ensino comum, viés que contribuiu com nossa análise do debate, que perpassa a formação docente quando esta se coloca em correlação com a escolarização de pessoas. Deste modo, destacaremos os trabalhos de Kassar (2011, 2014); Mendes e Maturama (2016); Pletsch (2014) e Ribeiro (2006).

Pelo que observamos em Kassar (2011) a autora propõe-se a realizar uma análise dos desafios da promoção de uma educação especial dentro da atual política de educação na perspectiva inclusiva o Governo Federal. Para tanto, traz um breve histórico sobre as diretrizes educacionais baseadas na separação de

aluno que sustentaram a educação os princípios da educação especial no Brasil desde sua implantação até a adoção de uma política de universalização de matrículas de crianças com ou sem deficiências nas escolas das redes públicas.

Pondera esta autora que no Brasil

[...] o atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiências foi construído separadamente da educação oferecida à população que não apresentava diferenças ou características explícitas que a caracterizasse como “anormal”. Dessa forma, a educação especial constituiu-se como um campo de atuação específico, muitas vezes sem interlocução com a educação comum. Esta separação materializou-se na existência de um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento de alunos com deficiência ocorreu de modo incisivo em locais separados dos outros alunos. (KASSAR, 2011, p. 62)

Donde podemos concluir que a formação de uma educação especial brasileira aconteceu dentro de um contexto de pouca atenção à educação pública em geral.

Em suas análises acerca dos desafios para a implantação de uma política nacional direcionada à educação especial em perspectiva da educação inclusiva, Kassar (2011), referindo-se a documentos da Secretaria de Educação Especial, comenta que tais normativas se referem à construção de “sistemas educacionais inclusivos” em todos os níveis. A partir do que fora propalado, a autora supõe que, pelas ações implementadas, estes sistemas sejam aqueles que garantem o acesso ao estabelecimento educacional (garantia à matrícula e à permanência do aluno) e que ofereça, “quando necessário, atendimento educacional especializado para complementar ou suplementar o atendimento escolar (oferecido prioritariamente em salas de recursos multifuncionais)”. (KASSAR, 2011, p. 76).

Nesta proposta, a autora identifica que as instituições especializadas, outrora atores principais da Educação Especial, têm a condição de locais para atendimento educacional especializado de caráter completar ou suplementar. Desta forma, pensando a escolarização de pessoas baseada na separação entre alunos em normais e anormais; fortes e fracos, muitas crianças permaneceram longe das escolas públicas (não apenas crianças com deficiência), uma vez que, segundo Kassar (2011, p. 76), “a política educacional atual impele à outras práticas escolares, diferentes das construídas historicamente”.

Em novas contribuições de Kassir (2014), vamos observar que nestes seus estudos e pesquisas a autora passa a investigar a disseminação de discursos que visam garantir a todo aluno o direito à escolarização junto ao ensino comum, em escola regular, especialmente aqueles produzidos na década 1990. Esse discurso, segundo a autora, se faz presente desde a política de universalização das matrículas no ensino fundamental no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2003) e está relacionado a um movimento que foi favorecido, em grande medida, pela assinatura, por parte do Estado brasileiro, de acordos internacionais para superação do analfabetismo e para a melhoria das condições de educação da população brasileira.

A partir de então, se bem entendemos a análise de Kassir (2014), problematizando a escolarização de pessoas com deficiência, entre os alunos que deveriam frequentar a escola, estavam aqueles “com necessidades educacionais especiais” e, entre estes, os que possuem alguma deficiência. Basicamente, em resposta a essa concepção consensuada, em 2001, a Resolução CNE/CEB nº. 02/2001, que define as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabeleceu dois tipos de professores aptos a assumir o magistério para os “alunos com necessidades educacionais especiais”, em seu artigo 18: os “capacitados” e os “especializados”.

Esses docentes têm atribuições diferenciadas. Para receber os alunos em classes comuns, devem ser capacitados; para assumir as atividades de atendimento educacional especializado, devem ser especializados. Para tanto, havia condições funcionais que delimitavam a ação docente e o lócus em que ela se dava, sem esquecer que no bojo de tal Resolução também era sinalizada a flexibilização da ação pedagógica, além de constar como exigência para os professores ditos “especializados em educação especial” formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para a educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental.

De acordo com o que observamos em trabalhos de Mendes e Maturama (2016), podemos inferir que paralelamente ao processo de democratização da escola pública brasileira, começou também a triagem dos alunos problemas, que tinham a oportunidade de ingressar na escola, mas que não aprendiam. Na análise das autoras, a escolarização de pessoas com deficiência passa a ser

objeto de atenção das políticas públicas somente após a edição da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961²⁵, é que foi possível observar uma relativa preocupação de setores do poder constituído. Na década de 1970 não se efetiva uma política de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar da temática da escolarização de pessoas com deficiência.

Somente em 1994 é publicada a Política Nacional de Educação Especial que, segundo Mendes e Maturama (2016), orientava o processo de “integração instrucional” que condicionava o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que possuísem “condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p. 19). Ao estabelecer padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política, segundo estas autoras, não provoca uma reformulação das práticas educacionais.

Em seus estudos e pesquisas, Mendes e Maturama (2016) assinalam ainda que a simples inclusão de alunos com deficiência no contexto escolar serve apenas como reforço de uma prática pedagógica tradicional que desconsidera as características individuais e as singularidades do processo de ensino-aprendizagem, posto que se baseia exclusivamente na transmissão de conhecimento, revelando-se incapaz de ensinar a classe toda. Esta postura conservadora, com ênfase só no currículo, é demonstrada por propostas rígidas e homogeneizadoras que desconsideram os diversos contextos e as diferentes vias de aprendizagem.

Para as autoras, a escolarização de pessoas com deficiência permanece sob o crivo de uma política educacional controversa e polêmica, com seus métodos tradicionais, pois mantém e potencializa a exclusão de “[...] mais alunos, ao invés de incluí-los [...] fundamental garantir a qualidade de ensino para todos os alunos [...]”. (MENDES; MATURAMA, 2016, p. 14).

Recorremos a Pletsch (2014), no escopo desta penúltima categoria, pelo fato de que em seus estudos e pesquisas desenvolvidos a área da escolarização

²⁵ O atendimento educacional às pessoas com deficiência passa ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 4.024/61, que aponta em seu artigo 89 o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino, recebendo um “tratamento especial”.

de pessoas com deficiência é problematizada sob pelo menos três diferentes ângulos, envolvendo as disputas pelo locus de escolarização dessas pessoas, a precarização do suporte pedagógico e, sobretudo, e talvez o problema mais grave que se refere à falta de diretrizes claras sobre as práticas curriculares a serem desenvolvidas pelos sistemas de ensino para garantir o desenvolvimento dos alunos, sobretudo daqueles considerados deficientes intelectuais.

Entende esta autora que a escolarização de pessoas com deficiência e a [...] própria constituição e institucionalização da Educação Especial no Brasil, precisam ser analisadas de forma articulada com as mudanças sociais, econômicas e políticas mais gerais pelas quais o Brasil passou. (PLETSCH, 2014, p. 3).

Destaca, ainda, esta autora que a questão da categorização aplicada historicamente às pessoas com deficiência, como débil, excepcional, retardado, deficiente mental e, atualmente, deficiente intelectual, merece ser sinalizada uma vez que está atrelada ao modo de compreender a deficiência, no contexto da escolarização, ao longo dos tempos uma vez que no Brasil, para a mesma, o entendimento das políticas educacionais direcionadas a este campo da educação não pode ser descolada da compreensão da história da educação brasileira em geral.

A esse respeito Pletsch (2014) afirma que a partir da década de 1930 e com maior intensidade, depois da década de 1950, quando a gradativa extensão da educação se deu mais precisamente em correlação com o processo de industrialização e desenvolvimento econômico do país uma vez que, até aquele momento, a imensa maioria da população tinha acesso restrito à escolarização, fato que também contribuiu para a invisibilidade das pessoas com deficiência que requeriam atendimento educacional.

De acordo com esta autora a

[...] institucionalização oficial da Educação especial ocorreu em 1973, durante a ditadura militar, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e suas Diretrizes Básicas para a Ação [...]. Nos anos oitenta, o CENESP foi renomeado para Secretaria de Educação Especial (SESPE), a qual foi fechada em 1990, durante o governo de Fernando Collor de Mello. Em 1992, após a sua saída da presidência, voltou a ser chamada de Secretaria de Educação Especial e foi extinta em 2011, quando suas ações passaram para uma diretoria dentro da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). (PLETSCH, 2014, p. 4)

Depreende-se destas observações que até a criação do CENESP, na década de 1970, poucas tinham sido as iniciativas desenvolvidas pelo Poder Público no sentido de organizar uma estrutura dentro da área de educação especial para atender efetivamente à demanda represada, visto que o número de vagas para este atendimento educacional era insuficiente. Contudo, o CENESP pode ser tomado, na análise de Pletsch (2014) como importante marco histórico para a escolarização de pessoas com deficiência, posto que passou a coordenar as ações políticas direcionadas às essas dando início a ações sistematizadas e dirigidas não apenas à melhoria, mas também à expansão do atendimento educacional que passou a ser oferecido em quase todas as secretarias estaduais de educação, dentro dos princípios e das diretrizes estabelecidas por este Centro/Secretaria.

Outro dado importante que é constatado por esta autora é que foi exatamente neste período que a educação especial promoveu uma ruptura com a primazia do modelo médico ao adotar o modelo educacional, “absorvendo os conhecimentos da psicologia da aprendizagem, que deixavam de enfatizar a deficiência do indivíduo em favor das condições do meio e dos recursos usados para o desenvolvimento e a aprendizagem do sujeito”. (PLETSCH, 2014, p. 4-5).

Esta mudança de perspectiva para a escolarização de pessoas com deficiência também encontrou ressonância, em 1988, com a promulgação de uma nova Constituição Federal que já passa a contemplar, como dever do Estado, para que a oferta do “atendimento educacional especializado para portadores de deficiência ocorra, preferencialmente, no ensino regular”. Para Pletsch (2014), esta diretriz sinaliza uma mudança de concepção sobre o espaço da escolarização das pessoas com deficiência até aquele momento. Observa-se que pela primeira vez, em acordo com esta autora, que o Estado, pela via da legislação, assume a escolarização destas pessoas, propriamente em escolas regulares.

Assinala ainda esta autora que no final da década de 1980, após uma onda de críticas de pesquisadores sobre a realidade educacionais das pessoas com deficiência intelectual no Brasil, amplia-se o questionamento sobre o modelo de atendimento educacional segregado em escolas e classes especiais.

Em paralelo, as críticas se estendem ao ensino comum que, ressentido de qualidade, vê o fracasso escolar atingir grande parcela de alunos cujos baixos rendimentos justificam, segundo Pletsch (2014, p. 9) o encaminhamento para o ensino especial, com base, “na chamada teoria da carência cultural” que associava as “dificuldades” individuais do sujeito na escola à sua condição social e, dessa forma, os espaços segregados eram usados como “válvula de escape” ou “espaços de compensação” da escola regular que continuava, desse modo, excluindo parcela significativa de seu alunado, sobretudo das camadas sociais mais humildes.

Na perspectiva apresentada por Ribeiro (2006), o fenômeno social da escolarização na sociedade contemporânea

[...] é analisado e criticado com maior significação e implicações desde o momento em que se configurou como um projeto político orientado para sua universalização. Sabemos que até o século XIX esta universalização não se efetivou, não só por que as vozes conservadoras a condenavam, como, também, por representar uma ameaça de transformação social, afinal **quem iria querer ser agricultor depois de conhecer as boas letras.** (RIBEIRO, 2006, p. 54, grifos do autor)

Para este autor, a escolarização entre os séculos XV e XVIII estava orientada pela homogeneização do alunado, cuja lógica era de submeter os alunos a uma ordem disciplinadora, autoritária e, paradoxalmente, paternalista. Apenas no século XX, observaram-se nas políticas voltadas a uma escolarização inclusiva e efetivamente universalizadora resultantes, segundo Ribeiro (2006), das forças e agentes sociais novos, como as classes sociais em luta, os Estados Nacionais e seus interesses em

[...] promover a escolarização a aceleração das mudanças produtivas, a importância do conhecimento científico, a valorização da escola como promotora da educação de trabalhadores, a luta emancipatória da mulher, a descoberta da criança e da pesquisa psicológica. (RIBEIRO, 2006, p. 54)

Contudo, segundo este autor, nem por isso a escola e a escolarização têm significado uma experiência exitosa e isenta de crise. Ribeiro (2006), ao realizar amplo levantamento daquilo que veio a se constituir como o fenômeno da escolarização ao redor de diferentes realidades, em diferentes épocas, aponta em seus estudos a existência de três momentos históricos que marcam o caráter da escolarização nas sociedades contemporâneas a saber: de 1854 a

1956²⁶, etapa marcada por iniciativas de caráter eminentemente privado; o segundo, de 1957 a 1993, período que pode ser caracterizado pelas tentativa de institucionalização da educação especial por meio de ações oficiais de âmbito nacional e, finalmente, o último período que se inicia em 1993 e, de certo modo, continua até os dias de hoje, em razão de ter se constituído pela influência dos movimentos sociais em favor da inclusão.

Sob esta perspectiva é que, segundo Ribeiro (2006) que se confirmara a grande novidade da época que era a criação dos colégios protestantes, sob influência francesa, que passaram a ser conhecidos como “hospitais”, posto que estas instituições eram concebidas para receber originalmente alunos pobres que vinham de diferentes regiões e paravam nestes locais. É um dos aspectos que confirma esta novidade, sob este contexto, era a nova relação entre professor/aluno, isto é, cada docente atendia um coletivo de alunos como uma “classe” e, ao contrário do modo feudal que privilegiava a relação individual, neste outro modo era pautado por uma interação mediada por regras e normativas da ordem religiosa ou da igreja que era mantenedora desse hospital que se preocupava muito mais do que ser uma instância pedagógica, em viabilizar o processo de acolher e atender um grande número de desvalidos e excluídos socialmente. Isto quer dizer, ao nosso entendimento, que ali estava sendo gestada a educação escolarizada moderna²⁷.

Já no “modo de escolarização contemporâneo”, associado ao século XVIII, período no qual Ribeiro (2006) assinala em sua pesquisa que é nele que se manifesta a “crise dos colégios (hospitais) e a luta pela instauração de um modelo de escola única, ou seja, de escola elementar única, em oposição ao dualismo, até então preponderante, na escola elementar” ²⁸ (RIBEIRO, 2006, p. 64). De acordo com este autor, a criação da escola elementar única, que

²⁶ De acordo com Mazzotta (2011, p. 28) o atendimento escolar especial aos “portadores de deficiência teve seu início no Brasil, na década de 1950 do século XIX.

²⁷ O fundamento dela era, inicialmente, de natureza administrativa, com conteúdo religioso e marcado pela cultura clássica do humanismo, cujo projeto didático-pedagógico era o ensino do grego e latim, subvalorizando o novo, sem preocupação em lançar olhos para o futuro, “atenta ao mundo das palavras, desatenta ao mundo das coisas, tendo a missão de formar bons cristãos, traduzidos em bons católicos ou bons protestantes”. (RIBEIRO, 2006, p. 60).

²⁸ Qualquer semelhança com o modelo dual observado nas concepções de ensino comum e educação especial, colocadas atualmente em contraposição conceitual teria sido, em nosso entendimento, mera coincidência, se não demonstrasse, já à época, o campo de disputas no campo da escolarização de pessoas aliadas do convívio social.

colocava um fim à segregação social existente com o estabelecimento de uma escolarização dual, veio associada a pelo menos dois movimentos:

O primeiro, com manifesta intervenção do Estado no oferecimento deste tipo de [escolarização]. O segundo, relacionado às forças sociais e políticas, especialmente ao proletariado industrial e ao movimento socialista, que defendiam o direito à escola e **abominavam o acesso à escola como uma caridade**. (RIBEIRO, 2006, p. 64, grifo nosso)

A última categoria de análise, **atenção direcionada a pessoa com deficiência**, traz reflexões sobre o modelo para a formação docente quando se toma a atenção direcionada a pessoa com deficiência na educação básica. Podemos ainda observar nesta categoria o comportamento do discurso oficial que é produzido pela legislação brasileira com pontos de ambiguidade em sua formulação.

Sob esta perspectiva de análise podemos referenciar esta categoria elencando autores importantes que dedicaram boa parte de sua produção à discussão desta questão que exige de toda área de pesquisa sempre novos investimentos, dado que a complexa relação - atenção à deficiência e escolarização - nem sempre tem sido explorada como merece ser. Esta, por sua vez, se encontra inexoravelmente amarrada à política, ao contexto histórico e, sobretudo, à forma como essa compreende e aborda, entre outros aspectos, a correlação com a própria deficiência e, mais amplamente, com a diversidade.

Nesta direção, buscando por postuladas contribuições que apontavam saliências nesta categoria de análise, destacamos, entre outros trabalhos, não menos relevantes, os de Azevedo (2013); Baptista (2011), Beyer (2006); Caiado; Berribille e Saraiva (2013); Jesus e Alves (2011); Lima (2009) e Laplane (2014).

Optamos por apresentar os trabalhos de Baptista (2011), Beyer (2006); Caiado; Berribille e Saraiva (2013); Jesus e Alves (2011) em razão da discussão observada em suas produções bibliográficas mostrarem-se implicadas mais diretamente com esta última categoria, quando problematizam o atendimento educacional que se coloca em atenção às pessoas com deficiência, viés de análise que estabelece conexão com os objetivos de nosso estudo, principalmente com a criação desta categoria de análise.

Na investigação que Batista (2011) desenvolve, tendo como preocupação a análise dos elementos que passam a configurar a educação especial,

observamos que a interpelação feita por este autor busca relacionar a “ação pedagógica” e os “serviços educacionais especializados” dirigidos às pessoas com deficiência, considerando o contexto brasileiro contemporâneo e os desafios de proposições políticas que indicam a inclusão escolar como a diretriz para esse trabalho.

Neste sentido, para este estudioso do *modus operandi* do atendimento educacional direcionado à atenção à deficiência, descrever e analisar o papel da Sala de Recursos Multifuncionais, como prioridade na oferta de serviços especializados, passa a ser tarefa crucial, uma vez que importa para Baptista (2011) deslindar a natureza do “serviço especializado” para atendimento educacional. Nesta perspectiva, este autor afirma que

A Resolução 04/2009 do CNE-CEB surge como um dos dispositivos que conferem **operacionalidade** à Política, pois define as diretrizes do atendimento educacional especializado, delimitando quais instituições podem oferecê-lo e como esse oferecimento deve ser um suporte à presença do aluno nas escolas regulares. (BAPTISTA, 2011, p. 63, grifo do autor)

Esta ênfase no contexto escolar comum altera, de acordo com o entendimento deste autor, o plano normativo da política educacional brasileira para a educação especial, pois se abandona o discurso da excepcionalidade da escolarização em espaços exclusivamente especializados - classes especiais e escolas especiais.

Como analisa as tendências, as características, os desafios e, por que não dizer as contradições que marcam, de modo institucional, a oferta de serviços educacionais, assim como a ação docente especializada, Baptista (2011), assinala que, embora não consensuada, existe uma determinação legal dizendo que, no Brasil,

[...] a escolarização de **todas as pessoas** com deficiência **deve ocorrer** no ensino comum. Trata-se de consideração facilmente aceita quando examinamos os dispositivos legais do período anterior à publicação da Política Nacional de Educação Especial de 2008. (BAPTISTA, 2011, p. 63, grifos do autor)

Este autor coloca em evidência uma ação institucional e mostra uma diretriz política para institucionalização do atendimento educacional especializado como um “serviço especializado”, ao identificar indícios desse mecanismo em discurso oficial veiculado no portal do MEC, em 2010, informando

as características do serviço que a Secretaria de Educação Especial ofereceria, compreendendo equipamentos, mobiliário e materiais didático-pedagógicos e de acessibilidade para a organização das SRM, de acordo com as demandas apresentados pelas secretarias de educação em cada plano de ações articuladas (PAR).

De acordo com seus estudos, Baptista (2011) assinala que houve, entre os anos de 2005 e 2010, um grande investimento na sala de recursos como o espaço prioritário²⁹ para a oferta do atendimento educacional especializado, em resposta às demandas crescentes que expandiram em território nacional, assim como o avanço do debate acerca das atribuições do docente que desenvolve esse trabalho, questionando sua súmula de atribuições multifuncionais diante de uma formação docente inicial preponderantemente unifuncional.

Segundo este autor restam muitas perguntas relativas aos direcionamentos das novas metas implicadas com os serviços especializados, como: a quem se destina, de fato, o espaço pedagógico da sala de recursos? Como deve ser constituída essa sala, considerando que se trata de espaço escolar e de um dispositivo pedagógico? Que características deve ter o docente para atuar nessas salas? Quais são os pressupostos implicados na valorização da SRM como espaço prioritário para o apoio especializado aos alunos com deficiência? Quais são as metas para o trabalho docente nesses espaços e suas conexões com o ensino realizado nas salas de ensino comum?

Baptista (2011), após reconhecer que a educação especial e sua prática pedagógica dependem de um contexto institucional representado pelas escolas e por seus objetivos, encerra suas reflexões dizendo que é possível afirmar que os estudos que analisam a SRM, no contexto brasileiro, não são muito numerosos, por uma razão muito simples: “não se pode investigar algo que não existe”. Ressalta este autor, que se há poucos estudos é porque a existência desses espaços esteve restrita a alguns contextos, uma vez que o histórico

²⁹ Entendemos, em acordo com Baptista (2011), que os sentidos dessa ênfase podem ser identificados quando se analisa as políticas de educação especial no Brasil ao longo da última década, período no qual é possível identificar uma significativa mudança quanto às diretrizes, em função da aprovação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, criada em 2008, seguida de dispositivos normativos como a Resolução 04/2009 do Conselho Nacional de Educação-Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), os quais reafirmam, segundo Baptista (2011, p. 61) o “caráter da Educação Especial como ação complementar ou suplementar e não mais substitutiva à escolarização no ensino comum, como ocorria em classes e escolas especiais”.

investimento em classes especiais e em escolas especiais reduzia a suposta necessidade de tais salas de recursos.

Em estudos de Beyer (2006), podemos dizer que sua defesa teórica principal reside na condição de se promover a escolarização sob perspectiva da inclusão é criando novas formas de se pensar a questão, uma vez que os alunos são sempre diferentes entre si e que todos são especiais. Para tanto, o autor coloca como condições essenciais o acompanhamento individualizado em avaliação e o sistema de bídôcência. Sob influência dos postulados de Vygotsky, o autor discute concepções de aprendizagem na escola inclusiva, a relação escola-família, as propostas curriculares face ao projeto de inclusão.

De acordo com o entendimento do autor

O paradigma e a política de educação inclusiva constituem-se como processos claramente delineados na história da educação especial. Há aproximadamente quatro décadas que as ideias integradoras, consubstanciadas no pensamento da não-segregação das pessoas com deficiência no ambiente escolar, vêm inspirando uma série de propostas e ações em vários países do mundo. (BEYER, 2006, p. 1)

Beyer (2006) assinala que o Brasil adotou, com a promulgação da LDB/1996, a proposta da integração escolar preferencial de alunos com necessidades educacionais especiais. Segundo o autor, de lá para cá, houve um intenso processo de análise e transposição do projeto político-pedagógico para as diferentes realidades escolares, tanto nas redes de ensino público como na particular.

Entretanto, o que se constata nestes últimos anos, na repercussão do confronto entre a legislação educacional e estas realidades é, de acordo com Beyer (2006, p. 1), o “sentimento de incompletude, para não dizer impotência, das redes de ensino em geral, e das escolas e professores em particular, para fazer cumprir esta proposta”. Estes últimos, de acordo com o raciocínio do autor, “julgam-se, na sua grande maioria, despreparados para atender alunos com necessidades especiais” (BEYER, 2006, p.2). Possivelmente esta sensação ocorra porque lhes falta, segundo este autor, “compreensão da proposta, a formação conceitual correspondente, a maestria do ponto de vista das didáticas e metodologias e as condições apropriadas de trabalho” (BEYER, 2006. p. 1).

Mas pelo que observamos nos estudos deste autor, não são apenas os docentes que se percebem, de certa forma, impotentes. Também a escola como um todo (equipe pedagógica, recursos materiais, funcionários de apoio, auxiliares de educação etc.) vê-se como tal. Neste contexto, um dos questionamentos que circula com frequência é o seguinte: se já é difícil atender a heterogeneidade do alunado “tradicional”, com tantos casos de alunos em condições precárias de aprendizagem, ameaçados, potencialmente pelo fracasso e, pior, pela exclusão escolar, como a escola então poderá dar conta da demanda extra do atendimento aos alunos com deficiência?

Segundo Beyer (2006), tal questionamento é um sinal evidente do despreparo das escolas para “converterem o projeto da educação inclusiva em um ato operacionalizável”. Tal evidência não descarta, por outro lado a predominância do paradigma médico, exclusividade do século XX, que atravessou hegemonicamente boa parte do mesmo século e, sem exagero de afirmar, até hoje, nas décadas iniciais do século XXI, mantém-se a prevalência do discurso instituidor do modelo médico-psicológico em detrimento do pedagógico-social para a escolarização em atenção à deficiência.

Tomando os estudos de Caiado, Berribille e Saraiva (2013), notamos que estas autoras realizam, em suas análises, cotejamento com a legislação brasileira e os documentos internacionais que versam sobre os direitos humanos, sobre o qual constataam dizendo que

[...] é muito comum nos espantarmos como a distância entre o discurso legal e a vida cotidiana. Parece-nos fato natural não existirem vagas em escolas públicas para todas as crianças e jovens com deficiência, e também nos parece [ainda mais] natural que adultos com deficiência vivam de caridade e assistência, porque trabalho não há. (CAIADO; BERRIBILLE e SARAIVA, 2013, p. 18)

Diante desta constatação, afirmam estas autoras, alguns grupos organizados assumem que “o mundo social é uma construção humana” advertindo que

[...] não é natural crianças e jovens sem vagas na escola, não é natural pessoas com deficiência sem trabalho, não é natural a construção de barreiras arquitetônicas ou de preconceitos que apartam e marginalizam pessoas ou grupos sociais. (CAIADO; BERRIBILLE; SARAIVA, 2013, p. 18)

Para estas autoras, a educação especial, enquanto modalidade da educação que deve estar presente em todos os níveis e ao longo da vida, preferencialmente na rede regular de ensino, está assim definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº 9.394 de 1996. Entretanto, em suas análises, observam que no Decreto 6.949/2009³⁰, é destacada a ênfase dada em assumir “o direito à educação enquanto uma política de Estado e não de governos que criam programas e projetos vulneráveis às próximas eleições”. (CAIADO; BERRIBILLE; SARAIVA, 2013, p. 21).

E o pior, de acordo com as autoras, é que “no silêncio de lembranças que remetessem a serviços públicos acessíveis está a ausência de políticas públicas efetivas [...]” (CAIADO; BERRIBILLE; SARAIVA, 2013, p. 30). Nenhum esforço para flexibilização de currículo, quase nenhum investimento transporte adaptado, nenhuma barreira arquitetônica removida, nenhuma ação protetiva no lugar do bloqueio puro e simples do BPC³¹, nenhuma proposta de sensibilização para superação de preconceitos.

Sob este contexto, em diálogo com o escopo desta categoria, podemos inferir, ainda, que no período histórico em que viveram muitas dessas pessoas³² nenhum professor especializado marcou a vida destes alunos porque em suas memórias, segundo estas autoras que examinam com profundidade as trajetórias escolares de alunos com deficiência, “os olhos brilham com a lembrança da sala de aula, com os colegas da escola”. (CAIADO; BERRIBILLE; SARAIVA, 2013, p. 31).

Na pesquisa acerca da história da educação especial que empreendem estas autoras ganha relevo uma (triste, mas real) confirmação: a de que a

³⁰ Decreto 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.

³¹ O Benefício de Prestação Continuada que (BPC) é um benefício de renda no valor de um salário mínimo para pessoas com deficiência de qualquer idade ou para idosos com idade de 65 anos ou mais, que apresentam impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial e que, por isso, apresentam dificuldades para a participação e interação plena na sociedade. Para a concessão deste benefício, é exigido que a renda familiar mensal seja de até ¼ de salário mínimo por pessoa, além da comprovação médica da situação de deficiência e impossibilidade para o trabalho.

³² No ano de 2018, a partir de sugestões do Grupo de Washington (GW) de Estatísticas sobre Deficiência (vinculado à Comissão de Estatística da ONU), a estatística do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) com base no censo de 2010 foi revista sob novos critérios, chegando ao dado de 13,2 milhões (cerca de 7%) de 200,6 milhões que constituem a população em geral, colocando a região do Nordeste no topo do ranking de todas as deficiências investigadas.

filantropia e a assistência social têm raízes profundas e que se mantêm vivas ainda hoje numa rede politicamente forte e atuante. Nesta direção, a ruptura com estas características fundantes e a superação desta visão são fatores determinantes para compreendermos como a escolarização de pessoas com deficiência cumpriu seu percurso, enfrentando até hoje, muita controvérsia, muita retórica e quase nenhuma ação afirmativa, visto que as mazelas da educação especial brasileira, entretanto, não se limitam à falta de acesso.

Sob esta perspectiva, os estudos de Caiado, Berribille e Saraiva (2013), demonstram que os poucos alunos que têm tido acesso não estão, necessariamente, recebendo uma escolarização apropriada, seja por falta de profissionais qualificados ou mesmo pela falta generalizada de recursos. Isto sem considerar a predominância de serviços que envolvem, desnecessariamente, a segregação escolar, indicando evidências do descaso do poder público.

Referindo-se ao debate sobre questões acerca da educação especial, autores como Jesus e Alves (2011) trazem importante contribuição ao analisar o vínculo entre os processos inclusivos no lócus escolar e a formação docente. Observam estes autores que a eventual correlação é convertida no oferecimento de serviços educacionais especializados que, via de regra, são atribuídos àqueles docentes “especializados em educação especial”, dado que

Historicamente, a Educação Especial foi organizada como atendimento especializado substitutivo ao ensino comum, o que gerou, ao longo dos anos, a criação de escolas especiais e de classes especiais fundamentadas no conceito de normalidade/anormalidade que trouxe a exclusão para a população de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Essa dicotomização a educação geral da Educação Especial, trazendo implicações para a formação de profissionais que atuavam em diferentes espaços. (JESUS; ALVES, 2011, p. 22)

Refletindo ainda sobre a área de atuação profissional, quando o interesse se volta às práticas inclusivas, estes autores afirmam que, principalmente na última década a investigação de muitos pesquisadores focalizou a indicação de alternativas mais orgânicas para/na elaboração de práticas pedagógicas ajustadas às necessidades dos discentes.

Contudo, para estes autores, os “atendimentos educacionais especializados” aos alunos com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades/superdotação continuam sendo um dos grandes desafios para os profissionais da Educação, principalmente no que se refere à sua articulação com o ensino comum. Outra observação importante feita por estes é que a política estatal para a atenção à deficiência constitui-se e viabiliza-se por meio de um conjunto de serviços associados a diferentes profissionais e instâncias, sejam eles da área educacional, médica ou social.

Os dados da pesquisa realizada por estes autores revelaram um dado alarmante: muitos municípios, espalhados pelo território nacional, ainda não elaboraram suas diretrizes para a educação especial e que, de certa forma, isso constituía em motivo de preocupação. Apurou-se ainda nas análises feitas por Jesus e Alves (2011) que uma das maiores expectativas da instituição escolar quanto à matrícula, ao acesso e à permanência do aluno com NEE diz respeito à apresentação do laudo como identificação da deficiência, como se ela deixasse de ser uma construção social para ser definitivamente associada ao indivíduo, ninguém mais.

Para estes autores,

[...] pensar sobre as práticas realizadas no cotidiano, bem como apontar para as possibilidades no cenário da complexidade vivida [por um sem número de municípios] se constitui em projetar um olhar abrangente que evidencie simultaneamente continuidade e rupturas. (JESUS; ALVES, 2011, p. 21)

Em face destas observações, entendemos, em acordo com estes autores, que a reestruturação dos sistemas implicados com a atenção às diferenças parece-nos fundamental para instituição de práticas que busquem outras lógicas de gestão, organização e ensino, pelas quais o ensino comum recupere seu principal objetivo que é o de propiciar educação com qualidade para todos.

Quando problematizada a atenção às deficiências, nos ciclos de escolarização, estes autores apontam outros desafios e necessidades de articulação da produção de conhecimento com a formação docente na perspectiva da educação inclusiva. Afinal, apontando para uma situação dilemática pela qual passa a educação direcionada às deficiências, Jesus e Alves (2011) enfatizam que a educação especial foi, historicamente, organizada como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, o que acabou gerando, ao longo dos anos, a criação de escolas especiais e de classes especiais

[...] fundamentadas no conceito de normalidade/anormalidade que trouxe a exclusão para a população de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (JESUS; ALVES, 2011, p. 22)

À vista desta observação, inferimos que esta prática dicotomizou o ensino comum da educação especial, trazendo implicações, sobretudo, à política de formação dos profissionais que atuavam nesses diferentes espaços. Assim, efetivar uma lógica contrária à da exclusão pressupõe superar tal dicotomia, primordialmente, no que se refere aos modos de planejamento, organização e coordenação do currículo e dos espaços de ensinar e de aprender no cotidiano das escolas comuns. Para Jesus e Alves (2011) isso, entretanto, implica também a necessidade de repensar a formulação de políticas educacionais que, efetivamente, contribuam para que a docência ressignifique concepções e construam, mesmo sobre aquelas velhas bases, novas práticas que coloquem sentido diferente a este ofício.

Para estes autores não parece ser possível dizer de adequação, ou não, deste ou daquele dispositivo e serviço, mas é necessário sim questionar como esses estão sendo implementados nos diferentes contextos cujas realidades prodigalizam singularidades. É igualmente necessário analisar não somente como serviços disponibilizados atendem às expectativas e necessidades do docente em sua formação unifuncional, mas, sobretudo, como a docência coloca-se em resposta às demandas multifuncionais que já fazem parte da rotina da escola. Como constatamos nos postulados de Jesus e Alves (2011), que as práticas inclusivas inscritas na formação docente estão relacionadas à constituição histórica do conceito de atendimento educacional especializado.

Diante das considerações expressas até aqui, colocando em exame a produção de conhecimento relacionada às questões vinculadas, direta ou indiretamente às categorias criadas a partir da leitura dos estudos e pesquisas identificados em diferentes autores, consideramos a possibilidade de existir, em relação ao debate mais específico tratando a formação docente em correlação com a escolarização de pessoas com deficiência, um número reduzido na produção de trabalhos contemplando mais diretamente esta conexão fato que, além de justificar a realização do presente trabalho, também aponta para investimento em novas pesquisas que irão, por certo, ajudar melhor

compreender a problemática, preenchendo lacunas ainda existentes nesta área tão complexa quão desafiadora que é a formação docente em atenção às deficiências.

Diante deste quadro, podemos afirmar que nossa proposta de análise para a temática se coloca como inédita uma vez que focaliza, como viés de análise, um fenômeno linguístico-discursivo atípico ao qual denominamos de embaçamento conceitual³³, que tomamos como base teórica para essa investigação, como já exposto, os pressupostos da análise do discurso crítica, em Van Dijk (2012), o que possibilitou-nos observar, sob uma lente diferente, este fenômeno que ocorre no interior da compreensão de formulações discursivas quando aplicadas em fundamentos teóricos e normativos para o estabelecimento desta correlação que, em seu ponto de intersecção, mostra-se estrategicamente obscurecida.

³³ A discussão sobre tal fenômeno ganhará força e vigor no capítulo 3, considerando a importância que o desvelamento de quantidade considerável de discursos “murmurantes” e insidiosos teve no desenvolvimento da pesquisa.

CAPÍTULO 2

**Formação docente:
perspectivas históricas nacionais**

Formação docente: perspectivas históricas nacionais

Levando em conta que a história é configurada por um amplo processo de continuidade/descontinuidade, dedicamos este capítulo à reconstituição histórica da formação docente, principalmente quando esta se põe em correlação com a escolarização de pessoas com deficiência, buscando identificar e descrever indícios, resquícios ou continuidade de algumas ideias e concepções sociopolíticas que regeram a forma de compreender e dar encaminhamento às questões envolvidas nesta conexão.

A abordagem teórico-metodológica centrou-se na identificação e descrição de fatos de importância histórica e política que constituíram o percurso da formação docente no Brasil, direcionada ou não à escolarização de pessoas com deficiência, compreendida a partir de diferentes ciclos da história da educação no Brasil, a partir de um resgate das primeiras iniciativas ao período que abarca a década de 1980³⁴.

Optamos por apresentar, nas partes que compõem o capítulo, os autores em ordem alfabética no sentido de expor o que há de produção de conhecimento a partir das discussões empreendidas por cada um, em seu tempo e modo, podendo haver, nelas, pontos de congruência ou não.

O primeiro grupo de autores afeitos com o objetivo estabelecido abarca Castanha (2012); Marchelli (2017); Nascimento (2006); Ribeiro (2003); Ribeiro (2015); Riccioppo Filho (2010); Romero (2006); Saviani (2009, 2012, 2013); Tanuri (2000); Teixeira (2012); Vicentini e Lugli (2009); Warde (1986); e, Villela (2008), cujos estudos e pesquisas contribuíram significativamente para a compreensão da lógica em torno da qual esta formação é constituída e, sobretudo, como passou a ser discutida, apesar de mostrar-se, em determinadas situações, fragmentária e dispersiva de um contexto histórico e político como o das décadas iniciais do século XIX.

Já o segundo grupo de autores, direcionado à formação docente implicada historicamente com a escolarização de pessoas com deficiência, prioriza os estudos e pesquisas de Almeida (2004); Correia (1997); Deimling

³⁴ Em correlação ao exposto no capítulo 1, corresponde a período anterior a delimitação temporal estabelecida para análise da presente tese.

(2013); Jannuzzi (2012); Mazzotta (2011); Méis (1997); Mendes (2006); Michels (2017); Rocha (2007); Silva (1987); Silva (2009); e, Pletsch (2014).

2.1 Formação docente no Brasil: debates de sua institucionalização

Pode-se dizer que o resgate histórico da educação no Brasil, sob estes dois vieses aponta, em seus primórdios, para um movimento incipiente da educação no território brasileiro onde mostra, em linhas gerais, seu início com as práticas feitas pelos próprios indígenas que orientavam e ensinavam para suas crianças as diversas técnicas e atividades necessárias para o bom funcionamento das aldeias como plantar, cozinhar, pescar, guerrear, dentre outros.

Na discussão sobre as primeiras iniciativas realizadas no início do século XIX, onde se localiza o debate em torno do qual a formação docente passa a ser discutida enquanto interesse das autoridades, Castanha (2012) argumenta que a temática da formação docente teria sido colocada inicialmente em função da elaboração de um Decreto Imperial, datado de 1º de março de 1823, no qual o autor atribui a esse documento a disposição de constituir uma instituição, nos moldes de uma escola normal, voltada para professores, especialmente militares. Em contraposição a essa percepção, outro autor que faz parte de nossos estudos de reconstituição histórica do processo de formação docente, Saviani (2009) assegura ser correto afirmar que a Lei das Escolas de Primeiras Letras, de outubro de 1827, é o instrumento político no qual a questão aparece pela primeira vez enquanto demanda de escolarização.

Entendemos que, diante desses pontos de vista, com tentativas de aproximação histórica e política, sobrepõe indícios de que a não assunção de determinadas concepções de educação e escolarização, possa conter determinadas imprecisões acerca do que pode efetivamente ter se constituído marco oficial na historiografia da formação docente brasileira, até como consequência de diferentes perspectivas de análise soando, a priori, como divergentes mas, depois de olhar-se para o panorama geral, mostram-se que estão, historicamente, se complementando à medida que revelam os pontos sobre os quais estes autores orientam suas investigações.

Outro autor para o qual voltamos nosso foco de investigação é Marchelli (2017), por considerar em sua pesquisa outro enfoque que nos pareceu importante para conhecer não apenas a geologia da escola normal brasileira, mas, sobretudo, a precocidade de interesse político da formação docente no Brasil, com o que ele vem classificar como movimento inicial em prol da institucionalização deste campo, àquela época. Afirma este autor que enquanto demanda de um processo de escolarização incipiente, específico, a formação docente começa mesmo a ser discutida institucionalmente a partir de um ato do Período Regencial revelando que, de fato, com a criação e funcionamento da Escola de Primeiras Letras da Corte, instituía-se (precocemente) uma política elementar de formação de professores. Tal constatação baseia-se na interpretação da Decisão 69, de 29 de abril de 1823, por meio da qual Sua Majestade o Imperador determina que a Secretaria de Estado dos Negócios da Guerra³⁵ solicite aos governos das províncias que

[...] enviem para esta Corte um ou dois indivíduos tirados da Tropa de Linha, sejam da classe dos Oficiais Inferiores, sejam dos soldados, que tenham a necessária e conveniente aptidão, para aprenderem o mencionado método [de Lancaster], e poderem voltando à sua Província dar lições **não só aos seus Irmãos d'Armas, mas ainda às outras classes de cidadãos.** (BRASIL IMPÉRIO, 1887, p. 52, grifo nosso)

Segundo o autor, o processo formativo não possuía, à época, um currículo específico, pois o papel dos “futuros professores aprendizes” resumia-se a observar dentro da Escola de Primeiras Letras da Corte o método por meio do qual a escolarização dos alunos funcionava.

Desse modo, em acordo com Marchelli (2017), quando identificamos no excerto documental decisão da Corte Imperial em criar recursos humanos, embora desprovidos de formação necessariamente pedagógica, mas com “convincente aptidão” para “instrução de soldados”, mediante o uso do método de ensino vigente, podemos identificar em tal decisão a identificação de demandas que sinalizavam a necessidade de formar os primeiros indivíduos para o convívio social. Podemos inferir do que apresenta em suas análises

³⁵ De acordo com Marchelli (2017), a criação da Escola de Primeiras Letras na Corte Imperial em 1823 para instrução dos soldados do exército até o ano de 1874, quando se deu a fundação da Escola Normal na Capital da Província de São Paulo.

indícios, também, das tratativas para estabelecer alguns parâmetros para o início daquilo que viria a se constituir como formação de professores, agora como objeto de interesse, expresso em documento, que nele poderiam estar contidos pressupostos, mesmo elementares, daquilo que viria a se transformar, com o tempo, em um ensaio para a política educacional naquele contexto histórico.

Tanto o Decreto como a Decisão imperiais, de 1823 e 1887, parecem, numa perspectiva complementar, caminharem em uma mesma direção, demonstrando interesse com a questão da formação docente, em que pese as limitações de propostas e modelos para tal fim. Crível, portanto, que esses documentos, conjuntamente, estabeleçam de forma pioneira a formulação de uma política de formação docente no Brasil, o que faz pensar que a criação de políticas direcionadas para a formação docente tenha acontecido, efetivamente, já nos anos introdutórios da era do Brasil Império, período que se inicia com a Independência, em 1822 terminando com a proclamação da República em 1888.

Também no plano da produção historiográfica acerca da formação docente observamos em de Nascimento (2006) contribuições nesse sentido, quando analisa o impacto das mudanças corridas após três séculos de dominação política e exploração econômica sobre o Brasil praticada pela Coroa Portuguesa, que manteve durante o período colonial uma posição predatória em relação ao potencial da nova nação, comprometendo as questões que envolviam diretamente o processo civilizatório e, conseqüentemente a educação pública, passando estas questões a serem tratadas como mais uma das prioridades a serem postergadas.

De acordo com esta autora, Portugal sentiu o impacto que o contexto da economia mundial e da expansão do capitalismo. Sem conseguir suportar as disputas comerciais por novos mercados por muito tempo e em meio a um cenário agravado pela insatisfação popular, que já não dispunha de mercadorias estrangeiras necessárias para o consumo interno do Brasil, não restaram alternativas, senão o Brasil livrar-se daquele jugo que o colocava imerso em um conturbado contexto de contradições entre política e economia, com a questão educacional relegada para segundo plano.

Relata Nascimento (2006) que, corroborando com o que fora dito anteriormente sobre o Decreto Imperial de 1823, foi instalada a primeira Assembleia Constituinte e Legislativa que, instituída pelo Ato Adicional de 6 de

agosto de 1834, chamou para si a tarefa de propor uma legislação particular sobre a instrução pública objetivando a organização da educação nacional, fato que configura, há 196 anos³⁶, como a primeira iniciativa em que a educação e a formação docente começaram a ser discutidas enquanto objeto de interesse de política nacional. Assim, em 15 de outubro de 1827, a Assembleia Legislativa aprova a primeira Lei sobre a instrução pública nacional que

[...] manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. [...]

Art. 4º: As escolas serão de ensino mutuo. [...]

Art. 3º Os Presidentes dos Conselhos taxarão os ordenados dos Professores, regulando-os de 200\$000 a 500\$000 annuaes. [...]

Art. 5º [...] os professores que não tiverem necessária instrução deste ensino irão instruir-se em curto prazo e á custa dos seus ordenados nas escolas dos capitães.

Art. 6º Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as noções mais gerais de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional e os principeos da religião catholica e apostólica romana, proporcionados á comprehensao dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Imperio e a Historia do Brazil. (BRASIL, 1827)

Desta maneira, com o delineamento inicial de um projeto de educação nacional, cuja base se dava a partir da descentralização promovida pelo referido Ato, foram publicados decretos para atender a demanda de docentes que reclamavam a criação das primeiras escolas normais no Brasil, com objetivo principal de prepará-los para oferecer a instrução de primeiras letras.

O quadro geral da educação, segundo análise de Nascimento (2006), resumia-se, até o final do Império, ao funcionamento de poucas instituições escolares, com alguns liceus nas capitais, colégios privados bem instalados nas principais cidades e cursos normais para formação docente em quantidade insatisfatória para as expectativas e necessidades do sistema de escolarização de então, que era forçado a admitir o trabalho de “professoras leigas” para o ensino da população menos favorecida, já excluído do interesse do governo de então.

³⁶ No dia 1º de setembro de 1823, no Plenário da Assembleia Geral, Constituinte e Legislativa, o deputado Antônio Carlos Ribeiro de Andrada Machado e Silva (SP), relator, apresentou um projeto de Constituição com 272 artigos que seria aprovada em 1824. Segundo Nascimento (2009) a proposta tinha, na essência, teor liberalizante e de contenção dos resquícios monárquicos que ainda tentavam subsistir.

Reafirmando o que alguns autores já apontavam, sobre a história da formação de políticas educacionais, Ribeiro (2015) assinala que a primeira tentativa de se promover a escolarização pública ocorre especificamente na Bahia, com a chegada dos jesuítas (1549), com o respaldo do primeiro governador-geral do Brasil, Tomé de Souza para, com propósito catequizador, implantarem aquele que poderia ser, de forma pioneira, considerado primeiro modelo de formação em nosso território, a chamada pedagogia jesuítica e, com ela, a instauração de colégios que visavam à formação de quadros para a ordem dos inicianos, para gestão da chamada Companhia de Jesus.

Chama a atenção, esta autora, para o fato de que estes religiosos, inicialmente, em convergência com as proposições da Contra-Reforma, definidas no Concílio de Trento (1543), adentrarem ao Brasil focados na conversão dos indígenas sob o pretexto de transmitir noções básicas da língua portuguesa, da aritmética, além de uma breve capacitação para o trabalho e lhes inculcavam dogmas religiosos.

No entanto, podemos inferir desse contexto descrito pela autora que na formação do chamado “padre-professor” havia uma espécie de confusão (intencional) com o exercício do sacerdócio na medida em que para se obter uma sólida formação, o jesuíta recebia uma preparação tanto para exercer sua missão evangelizadora, quanto para praticar a função docente, naturalmente incompatíveis. Posteriormente, os jesuítas, admitindo a missão de “educar catequisando” passaram, segundo Ribeiro (2015),

[...] a privilegiar também a formação da elite dirigente, com a abertura de colégios, nos quais eram praticados os princípios do “Ratio-Studiorum”, que consistia numa pedagogia centrada no neotomismo (junção de influência aristotélica atrelada a concepções cristãs) seguindo orientações emanadas das Constituições da Companhia de Jesus. Os padres jesuítas foram praticamente os nossos únicos educadores neste momento. Transmitiram quase na sua integridade, o patrimônio de uma cultura que se pretendia homogênea, a mesma língua, a mesma religião, a mesma concepção de vida e os mesmos ideais de homem culto-civilizado. Seja nos pátios de colégios ou em aldeias, eles formaram e organizaram os fundamentos do nosso sistema de ensino. (RIBEIRO, 2015, p.412)

A constatação da autora reitera, em nosso entendimento, a teoria educacional que orientou os princípios do Ratio-Studiorum enquanto modelo

(jesuítico) de formação advinda, segundo Saviani (2012), de uma concepção humanista tradicional de vertente notadamente religiosa que procurava também se adaptar às singularidades da colônia, resultando assim em uma espécie de "pedagogia brasílica" que resistiu hegemonicamente por quase três séculos até ser eliminada, após a "obra" já ter se edificado, segundo Ribeiro (2015) 578 colégios e 150 seminários ao redor do mundo, incluindo sua ação longa e profícua em território nacional, só interrompida pela reforma educacional empreendida pelo Marquês de Pombal, durante seu governo em Portugal, e imposta às colônias, incluindo o Brasil.

Segundo Ribeiro (2015) o banimento do trabalho missionário e catequético correspondeu a um novo ciclo da instrução pública já que extinguiu a política protecionista dos jesuítas para com os ativos, fato que abriu caminho, de certo modo, para as ideias iluminista do controvertido marquês reformista. Deste modo a reforma educacional pombalina, tirando o comando da educação da Companhia de Jesus, levando consigo sua pedagogia formacional, passou para as mãos do Estado que de forma unilateral passou a construir um sistema público de ensino e, por conseguinte, de formação docente, pelo menos diferente³⁷ do Ratio Studiorum, método pedagogizante jesuítico, ou seja, aberto à laicização do ensino que, segundo esta autora, se para Portugal de Pombal representou um avanço, para o Brasil tais reformas significaram retrocesso e, ao mesmo tempo, desmantelamento completo da educação brasileira que já havia experimentado um sistema educacional, em que pesem os propósitos, mais estruturado.

Riccioppo Filho (2010), analisando as consequências destas mudanças que colocaram a docência em situação de precarização, afirma que

[...] até a quarta década do século XIX, não havia, no Brasil, instituições de ensino destinadas exclusivamente à formação de professores profissionais, comprometidos apenas com a instrução. Durante o período colonial, com responsabilidade da educação nas mãos dos jesuítas, a formação docente subordinava-se, primeiramente, à formação do sacerdote, embora a ação pedagógica dos futuros padres

³⁷ No lugar de um sistema mais ou menos unificado, como era o anterior, a reforma pombalina trouxe para o ensino, de modo geral, uma formação docente baseada nas chamadas "aulas régias", que autônomas e isoladas, com professor único, nem sempre preparado, padecia de articulação entre conteúdos de diferentes áreas, o que a tornou dispersa e fragmentada e dispersa, já que não havia um currículo definido a seguir.

fosse detalhadamente normatizada pelo Ratio Studiorum. (RICCIOPO FILHO, 2010, p. 56, grifos do autor)

Outro agravante, apontado por este autor em sua pesquisa, refere-se à docência não apenas com classes mais numerosas, mas, principalmente, a escassez de docentes “profissionalizados”, o que se tornou um grande mal-estar no círculo restrito do poder imperial. A preocupação com a inviabilidade deste modelo fez com que um grupo conservador, constituído de autoridades políticas da época, liderado pelo Presidente da Província de Rio de Janeiro, Joaquim José Rodrigues Torres e pelo Vice-presidente José Soares de Souza, instituísse, pelo Decreto nº 10, em 10 de abril de 1835, seguindo o modelo europeu, a primeira Escola Normal³⁸ brasileira, para formação docente.

Nas escolas normais – lócus privilegiado da formação docente incipiente, que se constituía como marco histórico da educação brasileira, presentificado neste período –, o modelo formativo restringia-se à apropriação de conteúdos escolares (currículo mínimo) e a um treinamento visando ao domínio do método de ensino vigente, que era o “método global”, o primeiro utilizado por um sistema oficial de ensino, ao ser implantado, ainda no século XVIII, na Prússia, país pioneiro, segundo Riccioppo Filho (2010) na organização da educação pública.

Contudo, a baixa qualidade da formação docente, que acontecia na maior parte das escolas normais, era gritante e trouxe-lhes grande desprestígio junto aos presidentes das províncias e aos “inspetores de instrução”, a ponto de serem, muitas vezes, rejeitadas como instrumento de qualificação do pessoal docente com atuação nas escolas públicas de então. Por esta razão, algumas províncias, como a do Rio de Janeiro, optaram pelo sistema de professores adjuntos, de inspiração holandesa e austríaca, o qual consistia em empregar aprendizes como auxiliares de professores em exercício, a fim de prepará-los para o magistério, de maneira estritamente prática, sem qualquer base teórica. (RICCIOPO FILHO, 2010).

Para podermos caracterizar melhor o sistema educacional dessa época, com remissão aos aspectos social, político, educacional e religioso do período de colonização português por mais de duzentos anos, faz-se necessário

³⁸ Com duração efêmera, criada na Província do Rio de Janeiro, na cidade de Niterói, pela Lei nº 10, de 1835, foi suprimida em 1840.

somarmos ao estudo prospectivo de Riccioppo Filho (2010) a contribuição de outro autor que se dedica à historicização da formação docente em ciclos de colonização, como é o caso de Saviani (2011), que didaticamente divide as questões da educação no período colonial em duas fases: a primeira, de 1549 até 1759, que compreende a fase da implementação do ensino religioso e a expulsão da Companhia de Jesus do território nacional, ordenada pelo Marques de Pombal; e a segunda fase, de 1759 a 1808, com início do chamado “período pombalino” que traz em seu bojo a primeira reforma educacional ocorrida no país, importante marco na historiografia da educação brasileira.

Destaca, ainda, este autor que as ações dirigidas à organização de um “sistema de instrução primária” e as iniciativas que eram direcionadas à formação, inscritas nesse contexto, tiveram de percorrer um percurso histórico longo e irregular dada a convivência com fases de estagnação, retrocessos, falta de recursos e políticas de governo adversas, condições que remetem, curiosamente, à época atual.

Deste modo, por ser contextual, entendemos que não seja possível compreendê-la senão por meio da própria história do Brasil enquanto colônia de Portugal, espaço temporal demarcado em que foi criada, passando, necessariamente, pelo entendimento das ideias e das condições de quem a gerou. Historiadores e pesquisadores desse período, a exemplos destes autores que até aqui elencamos, são unânimes em afirmar que tanto Marquês de Pombal como seu governo controverso, permanecem como motivo de polêmica e dissenso até os dias de hoje, seja pelo enfrentamento junto ao poderio da igreja católica, seja pelo debate que atitudes e ações observadas neste ciclo suscitaram ao longo de décadas, caracterizando a gestão educacional, sob a égide de reformas políticas e educacionais, por um forte lastro ideológico, reformador, autoritário, voluntarista que muito se assemelhava a de um déspota esclarecido gerindo a onda reformista que fora criada.

Outra autora que se preocupa com a identificação das primeiras iniciativas direcionadas à formação docente dentro da história da educação no Brasil é Romero (2016) que afirma haver relatos de que, esgotadas as tentativas com a prática do ensino mútuo como recurso de formação para novos professores, não mais como “professores repetidores” foi criada, então, em 1835 a Escola Normal de Ouro Preto, na então província de Minas Gerais, por meio da Lei de nº 13, de

1835, como uma das primeiras tentativas efetivas de se construir uma formação específica para o docente, sobre a qual reside, segundo esta autora, a ideia de um projeto civilizatório nacional cuja construção se buscava após a Independência.

O centro formador, como ficou conhecido, foi instituído por meio do artigo 7º da Lei nº 13³⁹, de 1835, na então capital da Província, Ouro Preto. Porém, essa normatização somente entrou em vigor a partir de 1840. Entretanto, a referida instituição, assim como as outras estabelecidas na primeira metade do século XIX no Império, é marcada por períodos de descontinuidade de suas atividades: efetivamente estabelecida apenas em 1840 – cinco anos após o ato legal de sua criação – foi fechada dois anos depois e reaberta em 1847. Em 1852 a Escola é novamente fechada, retornando as suas atividades somente vinte anos depois, em 1872.

No artigo 8º da referida regra, previa-se, segundo Romero (2006), o envio de 4 (quatro) cidadãos brasileiros para outras regiões do Império ou para o exterior, a fim de se habilitarem no melhor método de ensino do período, e ao retornarem, criarem escolas conforme o modelo. Ainda em acordo com a referida Lei, em seu artigo 18, ficava estabelecido que após dois anos de funcionamento do instituto normal, não seriam admitidos professores que não se capacitassem por ele. A regra propunha ainda que os professores que já estavam em exercício deveriam frequentar o centro normal a fim de atualizarem seus conhecimentos.

Com a nova estruturação impostas a estas escolas, por regras desta Lei, tornou-se obrigatória a exigência pela habilitação dos professores. Desse modo, pelo menos em Minas Gerais, a formação docente passou a ser feita, de acordo com Romero (2016), na capital e, ao final do curso, os participantes eram certificados.

A criação das Escolas Normais de Ouro Preto, veio a constatar à época, de acordo com análise desta autora, a “preocupação e a falta de uma política pública de educação que contemplasse a formação docente, já que eram somente essas escolas que estavam aptas para a preparação dos professores” (ROMERO, 2016, p. 9).

³⁹ A lei número 13, referente à instrução primária, foi sancionada pelo vice-presidente da Província no dia 28 de março de 1835, e possuía 34 artigos que regulavam a criação das cadeiras da instrução primária, o provimento e os ordenados dos professores.

De acordo com Saviani (2009, 143) “a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular”. A partir daí, examinando a questão pedagógica em articulação com as transformações que se processavam na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos pode-se, segundo este autor, distinguir pelo menos 6 (seis) períodos que compõem a historicização da formação docente no Brasil.

Dos “Ensaio intermitentes de formação de professores” (1827-1890), cujo funcionamento inicia-se com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais, transitando por diferentes contextos e concepções até chegar em 1996, ano que marca uma mudança importante para os paradigmas da educação brasileira: aprovação da Lei nº 9.394, de dezembro de 1996, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional.

Convém registrar, ainda, para interesse deste processo de resgate histórico que realizamos que com o desenrolar das primeiras décadas do século XIX, o governo colonial constatou, segundo Riccioppo Filho (2010), a necessidade de mudança nos métodos de ensino aplicados nas escolas brasileiras, normalmente baseadas no ensino individual, no qual o docente ensinava, concomitantemente, numa mesma sala, com alunos de diferentes idades e níveis de escolarização.

Saviani (2012) ocupa-se da identificação não apenas dos primeiros modelos de formação docente, mas avança às décadas que margeiam a delimitação de nosso recorte histórico. Deste modo a análise, deste conhecido pesquisador da história da educação, deixa entrever, já nas abordagens iniciais sobre as primeiras iniciativas que constituíram a história da formação docente a existência precoce de um campo de disputas almejando uma hegemonia, anteriormente católica e agora com sob novo ideário, em torno do campo da educação, em que pese ter havido uma tentativa de contemplar algumas

[...] exigências da modernidade que buscavam reformular a escolástica, absorvendo elementos próprios da época, marcadamente influenciada pela Renascença: especialmente a questão do livre-arbítrio. (SAVIANI; 2012, p. 77).

O estabelecimento de modelos, de certa forma, padronizados de/para formação docente parece ter sido determinante para a construção de um sentido diferente para a docência, a partir da perspectiva instituidora que os poderes constituídos tomavam para si, desenvolvendo não apenas uma concepção para a educação, mas também para a escolarização. E a formação docente, vista a partir de uma perspectiva diacrônica dá, assim, seus primeiros sinais, enquanto tema a ser oficialmente discutido. Certamente, nesse movimento de implantação e implementação de modelos alternativos, embora incipientes, já era visível a mudança de olhar para a formação de um campo importante para a formulação de política educacional que estava a dar seus primeiros passos, que é o da formação docente.

O surgimento das escolas normais no Brasil teve a influência dos ideais iluministas, que, na educação, configuraram a perspectiva redentora da escola no desenvolvimento nacional. Em consequência desse contexto a formação docente também foi influenciada por aqueles postulados positivistas⁴⁰ na própria admissão dos candidatos ao curso normal, sendo o que a sociedade exigia da mesma naquele momento.

Depois da experiência pioneira de Minas Gerais, chega a vez de São Paulo, com a criação da Escola Normal Caetano de Campos em 1891. A partir desta iniciativa vão se formando grupos escolares, alterando a configuração do curso da história do ensino primário no país. A criação dessa modalidade de ensino, segundo Saviani (2013), apresentava um ensino seriado onde os alunos eram distribuídos homogeneamente sob a orientação de um só professor, cujo recurso didático-pedagógico era puramente intuitivo. Isto criou, de acordo com este autor, novas relações de poder dentro das unidades escolares e, a partir de 1894, era criado também o cargo de diretor escolar. Além disso, como requisitos para a formação docente, foram renovados os saberes pedagógicos, sendo também formulada uma nova estrutura arquitetônica e administrativa construídas especificamente para dar conta de processos formativos para docência.

⁴⁰ O pensamento positivista, como promotor de uma ampla reforma intelectual da sociedade, como aspirada por Augusto Comte (1798-1857), seu principal mentor postula a existência de uma marcha contínua e progressiva. Sua presença nas instituições de ensino e formadoras de professores, na luta com o ensino tradicional e ligado ao clero, foi vista como algo importante para o lançamento de novas ideias e novos conteúdos não mais restritos ao domínio religioso.

Em 1889, com o fim do período imperial e a proclamação da República, surge um novo sistema de governo no país, organizado por militares, pautado pelo presidencialismo. No bojo dessa mudança, também ocorrem mudanças profundas no campo da educação, com reformas no sistema educacional sendo, a principal delas, a chamada Reforma Benjamin Constant, apresentando-se como a reforma educacional que propunha o ensino gratuito, sem vínculo algum com a religião (ensino laico).

Um pouco mais de meio século, Saviani (2009) aponta para a existência de um fato histórico importante que ocorreria em 1946, logo após a deposição do governo de Getúlio Vargas (1937 – 1945) e fim do Estado Novo, é criado, pelo Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, a Lei Orgânica do Ensino Normal, procurando dar uma organização nacional à formação docente, bem como regular a sua articulação com os demais tipos e níveis de ensino.

Em face deste e de outros acontecimentos que se sucederam em direção a criação de uma legislação mais adequada para os rumos que a educação nacional tomava naquela época, necessitando para todos os segmentos e graus de ensino uma normativa mais robusta e abrangente foi instituída, em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A primeira LDB que, em relação à formação docente, reafirmou e manteve a dualidade⁴¹ histórica, ou seja, de um lado a docência voltada ao grau ginásial (colocando o professor como regente de ensino primário) e, de outro, direcionada ao grau colegial (como professor primário).

Considerada como “carta magna da educação”, por Saviani (2011, p. 2), quando se quer acentuar sua importância, a LDB definiu, estabeleceu e continuou regularizando, a partir da década de 1970, o sistema educacional brasileiro baseada nos princípios presentes na Constituição, sendo que desde sua primeira versão, apresenta conteúdos determinantes não apenas para a estrutura e funcionamento da formação docente, como também o modo que passa a ser compreendida à luz do dispositivo legal, enquanto política de Estado.

⁴¹ Se hoje discutimos problemas da formação dual, a partir de novas diretrizes envolvendo, de um lado, “professores generalistas” e, de outro, “professores especializados” entre o ensino comum e a educação especial, parte da explicação desta visão dicotômica que rege a formação docente contemporânea pode estar localizada naquela polarização inscrita já na primeira LDB de 1961.

Após uma década, é promulgada a Lei nº 5.692, de onze de agosto de 1971⁴², Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências, já solicita que os docentes com atuação voltada para o ensino de 1º grau, de 1ª a 4ª séries, fossem formados, preferencialmente, em habilitação específica no 2º grau (BRASIL, 1971, art. 30 e 77)⁴³

O contexto da década de 1980 foi marcado pela transição em diversas áreas que, a partir de então, levou o país a mudanças socialmente necessárias à política, à economia e à educação quando o Brasil passa de um modelo político ditatorial para um modelo de redemocratização o que faz pensar-se a nação a partir de importantes mudanças na organização e ação da sociedade civil, trazendo impacto, inclusive, para o modo de (re)pensar a educação nacional, sob um cenário de desaceleração econômica e instabilidade monetária, fatores que, de certo modo, concorreram para a falência do regime ditatorial vigente até 1985.

A educação em meio a esse contexto de mudanças e incertezas desencadeadas pela crise política e econômica ficou, segundo Saviani (2009), refém tanto do suposto desenvolvimento como do anunciado retrocesso destes dois polos, passando a ser alvo de muitas críticas de educadores que, cada vez mais, organizavam-se em grupos para reclamar e exigir direito a uma educação de qualidade, reivindicando, entre outros temas, a formação docente como maior solidez e não mais fragmentada, com uma revisão do modelo curricular adotado até então.

Veio, então, em 1988, a nova edição da Constituição Federal, decorrente do movimento de engajamento de uma Assembleia Nacional Constituinte capitaneada pelo então deputado Ulysses Guimarães (1916-1992), que garantia direitos sociais, políticos, direitos à saúde, educação e esporte para todos. Sob esta perspectiva, quando pelos preceitos constitucionais é colocado como desafio a expansão da educação básica (educação infantil e ensino fundamental), respeitando as especificidades desses níveis de escolarização, o

⁴² Revogada pela Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

⁴³ E, por força da cobrança social por formação docente em nível superior, a (nova) LDB/1996, disciplina a formação docente para o ensino infantil e fundamental. Salvo melhor juízo, com mais esta configuração, advinda das constatações que este movimento de digressão histórica propicia, dá-se a impressão que seu construto teórico-legal se constitui em mais uma peça que se junta a essa espécie de amálgama na qual vem se transformando a formação docente no contexto da educação brasileira.

tema da formação docente inicial nos cursos de pedagogia e normais de ensino médio e nos cursos de formação continuada surge, segundo Silva (2011, p. 376) como fundamental, “sobretudo em um momento em que são discutidas a ampliação da escolarização obrigatória e a aprovação do PNE”.

Questões relacionadas sobre a importância da formação prática, que defende que a preparação do professor deve ser feita nas escolas, “aprendendo fazendo” fazem parte de um debate que cresce em todos os níveis, causando apreensão e dúvidas. A esse respeito, tomamos as ponderações de Saviani (2009) que nos adverte sobre a precariedade das políticas formativas, mesmo com sucessivas mudanças, não logram estabelecer um padrão mínimo de consistência na preparação docente diante das demandas que se apresentam cotidianamente. Identifica a existência de dois modelos de formação: o dos “conteúdos culturais-cognitivos”, que prioriza a cultura geral e o domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento em que o docente irá atuar, e o “modelo pedagógico-didático”, que enfatiza a preparação em assuntos prioritariamente pedagógicos e didáticos. Entretanto, para Saviani (2009) não há como decompor esses dois elementos, forma e conteúdo; o que ensinar e como ensinar.

Na tentativa de retirar o país do atraso educacional provocado pela instabilidade política e pela descontinuidade de políticas públicas para formação docente e escolarização, os liberais republicanos encontraram resposta na ideologia positivista corrente que surgiu na Europa objetivando exaltar o progresso das ciências experimentais e propor uma reforma conservadora e autoritária, ao mesmo tempo inovadora.

Quando buscamos identificar primeiras iniciativas que tiveram como objetivo a normatização de um modelo para a formação docente, Tanuri (2000), em importante estudo prospectivo de longo alcance, destaca desafios que historicamente tiveram de ser enfrentados na consolidação dessa formação. Quando revisita as fundamentações que permearam a história da formação docente no Brasil lembra ainda, a autora, que antes, porém,

[...] que se fundassem as primeiras instituições destinadas a formar professores destinadas a formar professores para as escolas primárias, já existiam preocupações no sentido de selecioná-los. Iniciativas pertinentes à seleção não somente antecedem as de formação não somente antecedem as de formação, mas permanecem concomitantemente com estas,

uma vez que, criadas as escolas normais, estas seriam por muito tempo insuficientes, quer numericamente, quer pela incapacidade de atrair candidatos, para preparar o pessoal docente das escolas primárias. (TANURI, 2000, p. 62)

Dessa condição sobre a qual se criava, segundo a autora, um princípio orientador para a institucionalização da formação docente, pode-se depreender que, de certo modo, a precarização que já emergia dos processos instituidores da época e parece ter permanecido como reflexo de um cenário de então, que também se mostrara conflituoso e frágil, subjugado, como sempre, por uma elite dominante.

Prevalecendo-se nas primeiras instituições responsáveis pelo “preparo de professores”, o método Lancaster destinava-se a todos aqueles que quisessem aprender a lecionar pelo mesmo (como “modelo único”), formando-se apenas por meio da observação empírica, sem qualquer adensamento didático-pedagógico, já que o formando aprendia a ensinar simplesmente por meio da observação para poder reproduzir os procedimentos oportunamente.

Pode-se dizer que a adoção desse recurso didático-pedagógico se constituiu como matriz pioneira dos processos de formação docente, baseada exclusivamente na prática, alinhado com procedimentos mnemônicos de atuação, sem qualquer base teórica cuja fundamentação seria estabelecida a partir de outro patamar que a docência alcançaria - o de “professor adjunto”.

Essa foi realmente a primeira forma de preparação de professores, forma exclusivamente prática, sem qualquer base teórica, que, aliás, seria retomada pelo estabelecimento de **professores adjuntos**. (TANURI, 2000, p. 63, grifos da autora)

Esta autora, assim como já apontado em estudos de Saviani (2009), analisam as mudanças ocorridas em relação ao que se entendia por sistema de ensino. Se, ocorreram mudanças nesse sentido é certo que elas também foram atravessadas historicamente por diferentes concepções sobre o trabalho que deveria ser feito com o docente em sua formação. Constatando a necessidade de mudar os métodos de ensino praticados nas escolas, normalmente orientadas pelo “ensino individual” em que o docente atuava de forma polivalente, tendo

contato com alunos de idades variadas e diferentes níveis de instrução, o governo de então inicia tratativas para alterar o modelo vigente.

A formação docente não deixou de ser tema de discussão entre as autoridades, políticos e intelectuais republicanos no Brasil e nem foi uma exclusividade destes. No período do regime imperial, como observado anteriormente, houvera mostras de preocupação do Estado para com o preparo do professor para as escolas primárias. Isso se verificou na Lei Geral do ensino de 1827, que tencionava a seleção e a preparação pelo emprego do já conhecido método do ensino mútuo.

A preocupação de Tanuri (2000), assim como Riccioppo Filho (2010) já demonstrara em seus estudos relacionados também às iniciativas de responsabilidade do poder imperial para com a instrução primária, assinala esta autora que a problemática da formação docente e da escolarização passou a ser de responsabilidade das províncias, quando do surgimento das escolas normais, tendo como marco histórico a fundação da Escola Normal do Rio de Janeiro, em 1835. As Escolas Normais, no Brasil, destinadas à formação docente para o ensino primário seguiram, provavelmente, o modelo da França onde a preocupação com a educação do povo levou à atenção consequente para com o preparo do professor em escolas apropriadas para tal fim (TANURI, 2000).

A constituição histórica dos primeiros centros de formação docente no Brasil, a exemplo do que aponta em ampla investigação realizada por Tanuri (2000), também recebe atenção em trabalhos realizados por Ribeiro o (2015), quando este autor afirma que as primeiras escolas normais brasileiras, destinadas à formação docente, somente seriam estabelecidas, por iniciativa das de ações promovidas pelas próprias Províncias, logo após a reforma constitucional de 1834 que, atendendo ao movimento de descentralização, conferiu mais autonomia às Assembleias Legislativas Provinciais fazendo com que delas emanasse o direito de legislar sobre os rumos da formação docente sob aquele contexto.

Ainda se referindo à importância da criação das Escolas Normais para a formação docente no ensino público, Tanuri (2000) nos revela um dado igualmente relevante ao referir-se ao fato de que tais estabelecimentos tinham, como premissa, trabalhar com preparo didático e profissional reduzido, visando a rápida assimilação pelo professor dos pressupostos do método de ensino

vigente, no caso o Lancaster. Como condição complementar à formação colocavam-se ainda como requisitos para ingresso ao magistério, segundo esta autora, a obrigatoriedade de “ser brasileiro, ter 18 anos de idade, boa morigeração e saber ler e escrever”. (TANURI, 2000 p. p. 75).

Com a proclamação da República, o Brasil adotou o regime do federalismo e o poder, até então centralizado na figura do imperador, foi fatiado entre o presidente e os governos estaduais configurando, de certo modo uma descentralização também de responsabilidades que impactou diretamente os processos de formação docente e escolarização pública.

Durante o período republicano houve incremento ao ciclo da industrialização e, conseqüentemente, pela reestruturação da força de trabalho que, em razão das condições de trabalho, iniciaram movimentos operários grevistas. Coincide também haver, neste contexto conturbado, a divisão de poderes, fato que contribuiu com a fragmentação organizativa nas ações dos poderes públicos provocada, em boa parte, segundo Tanuri (2000), pela falta de uma orientação do poder central. No bojo desta nova ordem social, surgem diversas propostas de reforma, inclusive para a área educacional que, cada vez mais se alimentava por ideias que se colocavam em disputa hegemônica.

De acordo com esta autora, neste contexto, os embates principais localizavam-se, de um lado, os adeptos da corrente positivista⁴⁴ e, de outro, os que engrossavam o movimento do escolanovismo, sem contar que nessa arena de lutas pelo poder estavam presentes também os ideais e o anarquismo.

Com igual preocupação de oferecer elementos necessários à historicização da formação docente no Brasil, quando das primeiras investidas é Teixeira (2012) que, analisando a análise da herança histórica do Brasil Império para o campo da educação, aponta para um dado alarmante: um saldo de 85% de analfabetos colocados à deriva, em meio às tentativas de institucionalizar um modelo de formação docente em correlação à escolarização. Para fazer frente a este quadro preocupante, de acordo com este autor, o governo republicano de

⁴⁴ As ideias positivistas ganharam força com a reforma de 1890, organizada por Benjamin Constant (1833-1891). Adepto das teses do filósofo francês Auguste Comte (1798-1857), foi nomeado chefe do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos - primeiro órgão desse nível a se ocupar da Educação. Propôs mudanças nos ensinos primário (de 7 a 13 anos) e secundário (de 13 a 15 anos) do Distrito Federal, priorizando disciplinas científicas como Matemática e Física, em detrimento das humanas - que eram o foco das escolas de primeiras letras, criadas no Império.

então institui a Reforma da Instrução Pública no Estado de São Paulo, iniciada pela Reforma do Ensino Normal por meio da aprovação do Decreto nº 27 de 12 de março de 1890, da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo defendendo a tese, nas considerações iniciais, assinaladas pelo Governador do Estado de São Paulo à época (Prudente de Moraes José de Barros), que

[...] sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagogicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida actual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz. (ALESP, 1890)

À vista do que vimos observando em relação ao foco tomado por determinados autores ao historicizar a formação docente há, inclusive, divergências decorrentes de focos de análise específicas, interpretações históricas díspares em torno dos primeiros documentos referentes ao esboço de uma política de formação docente em território brasileiro,

Entre os últimos autores tomados para o resgate histórico do processo de formação docente no Brasil podemos destacar os trabalhos de Vicentini e Lugli (2009, p.27) que, ao observarmos os dados do levantamento histórico realizado sobre a formação, vamos perceber que, após longas décadas de ensaios e tentativas para normatização do processo formativo, o período que se localiza entre 1930 e 1940 é marcado pela formulação das primeiras diretrizes nacionais que tinham como foco a formação de professores qualificados. Representativa de aspiração antiga da educação pública brasileira, a formação docente ganha, sob esta nova e importante perspectiva, outros contornos que passam a priorizar, formalmente, a profissionalização docente, vislumbrando nesta iniciativa uma valorização da docência, uma vez que

[...] Somente no início do século XX, e mais fortemente a partir da década de 1930, é que se fazem sentir no Brasil iniciativas visando a uma seleção mais profissional dos professores, no sentido de eliminar o peso das relações pessoais (o “pistolão”), diminuindo a intromissão de forças políticas locais nos processos de nomeação e seleção para as vagas existentes no magistério público. Os professores queixaram-se dessas intromissões ainda durante muitos anos, mas progressivamente as exigências para o ingresso no magistério passam a ser mais específicas [...]. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 72)

Entendem as autoras que esse critério “acompanhou a criação e disseminação de conhecimentos especializados e a delimitação do grupo

autorizado a atuar nos processos de instrução”. Sob esse ângulo, o surgimento de instituições especificamente escolares de formação docente no Brasil pode, segundo as autoras,

[...] ser localizado em meados do século XIX, tendo essas sido consideravelmente modificadas desde então. Tais mudanças acompanharam a estruturação e as posteriores mudanças nos sistemas de ensino, bem como as diferentes concepções relativas à escola. (VICENTINI e LUGLI, 2009, p. 27)

Este processo de mudanças inclui sensos e dissensos acerca de ideários para a constituição de processos de formação docente e de escolarização. Por essa razão convém registrar, ainda, que antes da fundação de escolas destinadas especificamente à formação de um quadro para a docência, em 1820, houve uma preocupação precedente de não apenas “ensinar as primeiras letras”, mas também envolvendo a definição de um determinado método pedagógico não mais vinculado com a pedagogia jesuítica que há tempos era prevalente na concepção de formação e escolarização no país.

Deste modo, no final do século XIX, com o funcionamento das escolas normais que a formação docente, adotando ações pedagógicas mais voltadas à formação docente direcionada ao trabalho de alfabetização (ensino das primeiras letras) que se procurou cumprir os objetivos aos quais se propusera as primeiras escolas de formação docente no Brasil desempenhando importante papel na formação do magistério comprometido com aquele fim, de acordo com os ideais da escola republicada e da pedagogia moderna.

Já no início do século XX a preocupação com a formação dos professores leigos não desaparece, uma vez que estes ainda lecionavam para o secundário. Eram pessoas autodidatas ou profissionais liberais, acarretando o nome de professores leigos, já que não tinham uma formação específica voltada para a docência. O ensino primário ficava a cargo, então, de pessoas que prontificavam para ensinar, sendo os “professores-mestres” aqueles que tinham habilidades mínimas na leitura, escrita e cálculo. O ensino secundário ficou sob a responsabilidade da iniciativa privada, elitizando-o.

Caracterizado, principalmente, pela modernização da sociedade brasileira, impulsionada pelos bons desempenhos da agricultura e da indústria, os Estados buscavam, de acordo com Vicentini e Lugli (2009), colocar em vigor, já nas primeiras décadas deste novo século, várias reformas de instrução

pública, objetivando a promoção da educação popular, como foi o caso do ensino primário que passou a ser obrigatório e gratuito.

Entre os estudiosos que, à época, se detiveram à análise da Lei 5692/71, encontra-se Warde (1986, p. 77) que, ao avaliar historicamente a formação docente assinala que, na década de 1970 “[...] decresceu gritantemente a procura pela habilitação ao magistério” e isso não só em São Paulo, como em outras regiões menos desenvolvidas do país. Para a autora, em 1971, com a promulgação da segunda edição da Lei de Diretrizes e Base, a Lei nº 5.692/71, a formação de professores na Escola Normal fora profundamente afetada pela profissionalização compulsória, dado que

[...] a antiga sistemática de formação do magistério primário em escolas normais foi destruída e no seu lugar nasceu um padrão em tudo incompetente. Ao invés de corrigir a mentalidade escolanovista que grassava naquelas escolas; ao invés de contribuir para a sua adequação às novas condições da escola primária, complexificada quanto à clientela e ao funcionamento, a habilitação ao magistério não corrigiu essas e outras distorções, mas, ao contrário, criou novas. (WARDE, 1986, p. 77)

A partir de 1971, a formação docente foi, segundo entendimento desta autora, totalmente descaracterizada, uma vez que estudos realizados em vários Estados apontavam que, assim como em São Paulo, a habilitação para o magistério não formava “(...) nem para aquilo que seria minimamente necessário ao professor da escola elementar: a capacidade de ensinar as técnicas de escrita, leitura e cálculo” (WARDE, 1986, p. 77) e afirma ainda que

[...] com o desaparecimento das escolas normais e surgimento da habilitação ao magistério, muitas escolas normais particulares, leigas e confessionais, que portavam uma tradição de bom ensino, fecharam suas portas; escolas normais públicas se descaracterizaram como tal. Um grande espaço foi preenchido por escolas particulares, mercantis, que literalmente vendem seus diplomas em cursos de fim de semana. (WARDE, 1986, p. 78)

Desse modo, com a descaracterização dos cursos normais, a qualidade da formação dos professores decaiu de tal modo, que passou a não haver diferenças entre os professores diplomados e os leigos quanto às condições técnicas para assumir uma classe de primeira série.

Outro dado importante que observamos, quando esta autora trata da reformulação que tornou, a partir de 1969, o Curso de Pedagogia (Parecer nº 252/69) compatível com a Reforma Universitária (Lei 5540/68) e com a reestruturação da Escola Estadual de 1º e 2º graus consubstanciada, dois anos depois, na Lei 5692/71, é que, com esta decisão ficou liberando o acesso ao Curso de Pedagogia não só aos egressos das escolas normais, mas aos estudantes egressos das demais modalidades do ensino médio.

Quando Warde (1986) aponta para um processo de descaracterização dos fundamentos pelo qual passava o processo de formação docente, entendemos esta autora está se referindo ao incremento que tais reformulações contribuíram para construção do paradigma tecnicista da formação do professor no Curso de Pedagogia, pois ele não se destinava mais somente a essa função, mas à formação de profissionais para as funções administrativas da escola (administração, supervisão, inspeção escolar e orientação educacional), o que, como consequência, causava a perda do foco na formação docente.

A exemplo do que outros autores, como em Riccioppo Filho (2010), Saviani (2009) e Tanuri (2000), entre outros, que movimentaram-se por entre estudos que priorizavam a demarcação de fatos históricos que apontasse para as primeiras iniciativas do processo de formação docente e de escolarização nos ciclos de dominação impostos pela Coroa Portuguesa ao Brasil, Villela (2008) também bebe dessa fonte, acrescentando um viés de análise diferente, isto é, incorporando aos fatos a descrição da vida prosaica transcorrida nos tempos imperiais como possibilidade de interpretação de fatos históricos que igualmente contribuiriam com a reconstituição histórica da formação docente no Brasil.

Sob esta perspectiva, recorrendo ao uso de fonte literária⁴⁵, Villela (2008) constrói um outro viés de análise, mesclando literatura e história com objetivo de vincular os fundamentos educacionais de então ao estudo da criação da Escola Normal.

Destaca, ainda, esta autora, que as ações dirigidas à organização de um “sistema de instrução primária” e as iniciativas que eram direcionadas à formação, inscritas nesse contexto, tiveram de percorrer um percurso histórico

⁴⁵ “Memórias de um sargento de milícias”, de Manuel Antonio de Almeida (1831-1861), obra publicada sob formato de folhetim, em 1854.

longo e irregular dada a convivência inexorável com fases de estagnação, retrocessos, falta de recursos e políticas de governo adversas, condições que remetem, curiosamente, à época atual.

Como resultado deste estudo, esta autora afirma que a implantação desse tipo de escola trouxe uma nova perspectiva à formação docente à medida que tornou possível, por meio da institucionalização da profissão, o “estabelecimento de um saber especializado e um conjunto de normas que constituíram esse campo profissional” (VILLELA, 2008 p.30), evoluindo de um processo de formação monopolizado pela igreja e de professores sem preparo, para um processo de especialização de saberes científicos embasados em exercícios práticos. Chama atenção ainda esta autora para a inexistência de um processo de formação específica para a docência e que, por esta razão, acaba sendo substituído por um tipo de expediente prototípico de regimes autoritários, ou seja, o exercício da docência passava era competência única e exclusiva das autoridades constituídas, uma vez que a “atribuição de classes” era feita mediante indicação de mando imperial ou atestado de moralidade e conhecimento do que se deveria ensinar, sem currículo, com um corpo de saberes docentes socialmente reconhecidos como próprio para capacitar futuros “mestres” para o ofício da docência, uma vez que passariam a ser avaliados por concursos de nomeação pelas mais altas autoridades do Império.

Distanciando-nos deste foco histórico priorizado por Villela (2008) podemos acrescentar que em 1968, quando o país, por conta da brusca alteração de regime político com o golpe militar de 1964, instalando no país a ditadura observamos, como frutos dessa política Reforma Universitária de 1968 e a Lei de Profissionalização do Ensino Médio de 1971, que se baseavam na constatação da deficiência de mão-de-obra qualificada necessária ao desenvolvimento econômico do país e da discrepância que havia entre a preparação oferecida pelo sistema educacional e as necessidades da estrutura de emprego.

Embora a Constituição de 1946 tivesse fixado a necessidade de leis educacionais que substituíssem as anteriores, consideradas ultrapassadas para o novo momento econômico e político que o país passava a viver, é importante, porém, destacar a política econômica e desenvolvimentista contida na Reforma Universitária revelava-se inadequada para atender às necessidades do processo

de desenvolvimento e modernização que estava ocorrendo, exigindo, portanto, a racionalização das atividades universitárias a fim de lhes conferir maior eficiência e produtividade, aspecto peculiar à análise econômica da educação.

A década seguinte reflete-se, podemos dizer, a situação macro do regime militar no Brasil, onde as práticas sociais, econômicas e políticas se diferenciaram e marcaram a história deste período. A principal alteração no sistema educacional promovida pelo regime político de então refere-se à criação de uma complexa estrutura jurídica que acabou gerando muita insatisfação social. Com a educação pautada em perspectivas de formação para o trabalho, potencializando a economia do país, não apresentava nenhuma linha de formação docente crítica. Aos alunos caberia realizar atividades voltadas à formação para a atuação, e não de desenvolvimento das habilidades individuais mais amplas e diversificadas, formando assim uma grande massa manipulada pelas ordens políticas e econômicas na qual, tanto a formação docente, articulada com a escolarização de pessoas com e sem deficiências, deixava de ser preocupação do poder constituído.

Sob esta perspectiva histórica e política, podemos dizer que no que tange à educação, as ideias e ideais de uma educação promissora, obrigatória e gratuita se tornaram mais distantes, impraticáveis em curto prazo, dada as medidas propaladas pelo discurso oficial da época que deu vigor a uma formulação discursiva estratégica que apontava para a necessidade de minimizar a taxa do analfabetismo até o final de 1974. Condicionado a tal propósito podemos deduzir que todo o processo de formação docente ficou alijado de quaisquer iniciativas que apontasse eventuais preocupações com a escolarização de pessoas com deficiência.

Como assinalado já por outros autores, como em Saviani (2009), o registro histórico relevante deste período é a promulgação da Lei nº 5.692, de agosto de 1971 que Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências, sendo que a formação docente fica, especificamente delimitada pelo capítulo V deste dispositivo (Dos Professores e Especialistas), verificando-se que a alteração mais visível instituída pela referida Lei diz respeito à

organização do sistema de ensino em graus e, nessa divisão⁴⁶, a formação de professores, antes ministrada em escolas normais, passa a constituir uma habilitação profissional entre tantas possíveis, no ensino de 2º Grau. Dessa forma, na Lei 5692/71, a formação docente, que aparentemente estava contemplada no Capítulo V, também figurava no 2º grau, uma vez que a formação nesse nível de ensino permitiria que o aluno se qualificasse para ser professor de 1ª à 4ª séries ou, ainda, fazendo um ano adicional de estudos específicos, ser professor até a 6ª série.

De acordo com estudos já enunciados nesta instância de nosso trabalho, como em Saviani (2012) e Tanuri (2000), é possível verificar a existência de uma descontinuidade no que passou a ser caracterizada como “formação de professor primário”, uma vez que a partir de 1971, a formação deste docente não estaria mais a cargo das já denominadas escola normais, mas da recém modalidade criada no espírito desse novo sistema nacional de ensino chamada Habilitação Específica para o Magistério de 2º grau. Tal constatação sugere uma espécie de destruição da antiga sistemática de formação do magistério primário promovida pelas escolas normais, dando lugar a um (novo) padrão, segundo Saviani (2012) “em tudo incompetente”.

À luz destas considerações podemos dizer que o processo de resgate histórico da formação docente no Brasil, compreendido a partir do período colonial e imperial, e posteriormente avançando até os anos que constituíram o ciclo republicando, chegando ao anos finais da década de 1980, a partir das fontes bibliográficas indicadas contribui significativamente para a compreensão da lógica em torno da qual essa formação é constituída e, sobretudo, como passou a ser discutida, apesar dessa formação mostrar-se, em determinadas situações, fragmentária e dispersiva de um contexto histórico e político como o das décadas iniciais do século XIX.

No entanto, reconhecemos que fundamentam e trazem impactos no processo atual de constituição da educação brasileira, seja por conta de suas permanências não apenas ideológicas, mas também teórico-metodológicas, ou

⁴⁶ Reforçando, no bojo de mais uma lei observa-se o tratamento (intencional ou não) dualista que passará a reger os fundamentos da formação docente, desconsiderando também critérios com a escolarização de pessoas com deficiência.

de eventuais apagamentos resultantes de recontextualizações políticas e sociais envolvendo disputas pelo pensamento hegemônico.

O que podemos depreender destas observações é que a educação no Brasil, enquanto um sistema organizado, sempre esteve centrado em moldes europeus e por muito tempo só atendeu aos interesses das classes dominantes. A preocupação maior dos governos, de modo persistente, foi o de dar aos herdeiros do poder a melhor formação possível, enquanto que aos menos favorecidos cabendo apenas a formação básica e limitada, sem muita qualidade, com pouca reflexão da realidade onde a atenção às deficiências nunca se constituiu uma prioridade a ser levada a sério.

2.2 Formação docente correlacionada às deficiências

Neste segmento apresentamos, dentro de um recorte histórico previamente estabelecido, uma digressão histórica complementar ao segmento anterior, procurando resgatar os principais fatos e acontecimentos históricos e políticos relacionados à constituição da formação docente quando esta se coloca em atenção à deficiência, desde quando começou a despertar interesse de agentes públicos, estudiosos e a própria sociedade civil, ainda no século XVIII até os anos finais da década de 1980.

As discussões desenvolvidas por um conjunto de autores⁴⁷, embora em número reduzido, contribuíram para buscar encontrar, sobretudo, diálogo com nosso objetivo central de pesquisa que é o de situar, historicamente, o debate que perpassa a formação docente demandada a partir do que se entende como parâmetro para a escolarização de pessoas com deficiência criando, não raramente, embaraços e dissensos na maneira como é apreendida neste complexo ponto de intersecção.

A Declaração de Salamanca (1994) afirma que a formação pré-profissional

⁴⁷ Aqui optamos por não acompanhar mais a ordem alfabética em razão da dinâmica diferente que esta opção pode produzir, considerando que a busca de diálogo entre postulados dos diversos autores continua sendo nosso mote principal para descrever, numa perspectiva mais aberta, dialógica e dialética, o histórico da formação docente em correlação com a escolarização de pessoas com deficiência sem, em alguns momentos, mantermo-nos fiel à rigidez que projeções diacrônicas normalmente exigem.

[...] deveria fornecer a todos os estudantes de pedagogia de ensino primário ou secundário, orientação positiva frente à deficiência, desta forma desenvolvendo um entendimento daquilo que pode ser alcançada nas escolas através dos serviços de apoio disponíveis na localidade. O conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito principalmente à boa prática de ensino e incluem a avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino no sentido de abarcar uma variedade maior de habilidades, etc. Nas escolas práticas de treinamento de professores, atenção especial deveria ser dada à preparação de todos os professores para que exercitem sua autonomia e apliquem suas habilidades na adaptação do currículo e da instrução no sentido de atender as necessidades especiais dos alunos, bem como no sentido de colaborar com os especialistas e cooperar com os pais. (SALAMANCA, 1994)

Já nos cursos de Licenciatura, como formação inicial, presumimos que o docente poderia buscar, a partir de dispositivos legais que recobriam a área, formação adequada para poder exercer funções de magistério. O direcionamento dado no excerto acima permite inferir em uma formação não dicotômica, entre docentes para o “ensino comum” e para o “ensino especial” (denominação dada ao exercício docente quando em correlação às deficiências).

A vista de estudos sobre o impacto de determinadas orientações elaboradas por organismos internacionais, observamos em Michels (2006) sua preocupação com a ingerência desses ordenamentos na formulação de políticas nacionais, asseverando que a influência que tais prescrições exercem não havendo oposição, não esconde que “[...] algumas proposições internacionais estão fortemente presentes no projeto de formação de professores apresentado pelo governo brasileiro” (2006, p. 412) sugerindo-nos uma espécie de consentimento de tal intromissão. Diante desta realidade, a autora conclui que “[...] a formação de professores proposta hoje pela política educacional brasileira não possibilita a superação da exclusão” (p. 412).

Olhando para esta consideração podemos dizer que há certa semelhança com aqueles períodos nos quais o país encontrava-se sob o jugo português e obrigado a acatar todas as determinações para fazer avançar o sistema educacional de educação que, embrionário, colocava-se igualmente susceptível às influências europeias, as quais marcaram historicamente, o modo sob o qual

tanto a formação docente quanto a escolarização de pessoas com e sem deficiência foram se constituindo em diferentes contextos de dominação política.

Regenerar uma classe inteira de seres desgraçados muito tempo abandonados, **pô-los na posse de uma instrução impossível de adquirir de qualquer outro modo, por meio de um methodo especial**, restitui-los à sociedade, à sua família, e pô-los em estado de poderem um dia dirigir seus próprios negócios – tal tem sido o fim da fundação do estabelecimento. (ROCHA, 2007, p. 24 - grifos nossos)

A citação desta autora possibilita colocarmo-nos em posição de análise prospectiva, uma vez que está fazendo referência também a um resgate histórico, porém situado à criação de um órgão de referência nacional para a atenção à deficiência auditiva, o Instituto Nacional de Educação para Surdos (INES), em 1857 sob influência do Instituto de Nacional Surdos da França, dado que permite compreender as agruras que a formação docente se viu envolvida, como por exemplo, a de ter seus ex-alunos daquele, e de outros institutos, atuando como professores, o que colocava a formação docente numa posição questionável.

Valendo-se de um método de ensino sempre individual, com interação privilegiada de professor-aluno no sentido de tornar este aluno, professor, mediante adoção do ensino mútuo⁴⁸ esta metodologia guardava, segundo Rocha (2007), um sentido de “controle dos súditos do novo império”. (ROCHA, 2007, p.23). Este fato, por si, ajuda a entender, a priori, como se dava o processo de formação docente, meio que por osmose, para esse segmento que, em linhas gerais, era baseado em repetições de práticas educativas ministradas pelo tutor da turma, de tal sorte que o futuro professor já recebia sua formação para ser um “Repetidor de Lições”.

Acrescentando elementos novos às condições que nos permitem lançar novas luzes sobre o processo histórico de configuração da formação docente implicada, principalmente, com a escolarização de pessoas com deficiência, Rocha (2007) aponta o acúmulo de atribuições para um Professor Repetidor que tinha, à época, formação basicamente unifuncional: além de assistir e depois

⁴⁸ Já referenciado anteriormente, o ensino mútuo ou método Lancasteriano, adotado na primeira Escola Normal do Brasil, em 1835, embora esta prática remonte à deliberação da Lei de 15 de outubro de 1827 que dispõem sobre a criação de escolas normais em todo território nacional.

repetir as lições do professor, ele acompanhava os alunos no recreio e no retorno à sala de aula; acompanhava visitantes do Instituto; pernoitava com alunos internos; corrigia exercícios e substituíam docentes, súmula que evidencia distorção nos fundamentos da formação.

Esta constatação remete ao contexto histórico em que foram criadas as primeiras bases para a formação docente e escolarização no comum, o então denominado “ensino das primeiras letras” em “casas do bê-á-bá”, ou Confraria dos Meninos – consideradas as “instituições” pioneiras para formação docente no Brasil. Nessas iniciativas, embora não se pudesse observar preocupação com a atenção às deficiências, verificava-se já a formação de um modo de se compreender a deficiência.

Vamos localizar em estudos empreendidos por Ribeiro (2006) o resgate de três dos principais movimentos que colocaram a escolarização, e consequentemente, a formação docente em modos distintos de compreendê-las: São eles: “Modo de escolarização Feudal” – no qual a função docente centrava-se na capacidade transmissão de conteúdos sociais e culturais, cuja ação dava-se por meio exclusivamente oralizado; o “Modo de Escolarização Moderno”, vigente na década de 1525, com a criação de colégios para instrução pública, caracterizava-se por um tipo de formação mais conectada com os movimentos reformistas da época e, neste sentido, a escolarização esperada era aquela em que o professor, mediante este modo, além de torna-se “bom cristão” deveria tornar seus alunos seus adeptos deste ideário, uma vez que a hegemonia da igreja enquanto instituição que monopolizadora do processo de formação de “padres-professores” estava sendo colocada à prova.

O terceiro e último, classificado como “Modo de Escolarização Contemporâneo” dá-se, segundo Ribeiro (2006), a partir do século XVIII, quando se manifestam a crise dos colégios e a luta pela instauração da escola única⁴⁹, sobre pretexto da construção racial da língua, dos avanços da revolução

⁴⁹ Sem poder, é claro, avaliar em detalhes, nesta instância do capítulo, a intencionalidade e profundidade da proposta com a implantação deste modelo, trazemos à baila o debate que atualmente vem sendo travado em torno da Base Nacional Comum Curricular que, em última instância almeja, segundo a visão crítica de alguns estudiosos, como Tonegutti (2016) uma forma de controle de professores e estudantes em razão da criação de uma nova estrutura de regulação, de concepção neoliberal, na qual “os sentidos hegemônicos para a educação de qualidade relacionam-se ao controle do que será ensinado e aprendido”. (TONEGUTTI, (2016, p. 1).

industrial e a necessidade de não só aprender pela “palavra”, mas pelas “coisas”. Neste sentido, o currículo escolar foi objeto de transformação em disciplinas curriculares passando-se a designar as disciplinas de forma autônoma, o que passou a exigir especificidade no processo formativo.

O que podemos observar na maneira como a escolarização estruturou-se, segundo as lentes de Ribeiro (2006), é que aquelas conformações historicamente concebidas estavam diretamente conectadas com o contexto político de cada período o que ilustra a forma como a escolarização era compreendida e a demanda que dela a formação docente incorporou. Refletindo sobre as concepções que também influenciaram o modo de correlacionar a formação docente com a escolarização de pessoas com deficiência podemos estabelecer, de certo modo, uma analogia com a adoção do modelo de compreensão da deficiência nesta escolarização, qual seja o modelo médico-pedagógico, concepção que influi diretamente na forma de compreender os fundamentos estruturantes da como da escolarização de pessoas com deficiência e da formação docente que passa a ser demandada.

Segundo Ribeiro (2006), a ressignificação de concepções e o surgimento de novos paradigmas educacionais trouxeram importantes avanços, coincidindo com os muitos movimentos e as lutas na busca por respeito, dignidade e, sobretudo, o direito à educação.

Se a história da educação, desde a criação de Primeiras Letras na Corte Imperial, em 1823, pra “instrução para soldados do exército” até o ano de 1827, quando se deu a fundação da primeira Escola Normal, na Capital da Província de São Paulo, como colocado na primeira parte desse capítulo, tem mostrado um quadro bastante diferente daquele proposto pela primeira Constituição Federal brasileira, promulgada em 1824, que estabeleceu a instrução primária como obrigatória, gratuita e extensiva a todos os cidadãos, não seria de se estranhar que as contradições fossem dissipadas por completo, num cenário de disputas políticas e ideológicas constantes que marcaram longas décadas do século XIX, no Brasil.

De acordo com Kassir (2011), no Brasil

[...] o atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiências foi construído separadamente da educação oferecida à população que não apresentava diferenças ou características explícitas que a caracterizasse como “anormal”.

Dessa forma, a educação especial constituiu-se como um campo de atuação específico, muitas vezes sem interlocução com a educação comum. Esta separação materializou-se na existência de um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento de alunos com deficiência ocorreu de modo incisivo em locais separados dos outros alunos. (KASSAR, 2011, p. 62)

Estas considerações permitem inferir que tanto a escolarização das pessoas, com ou sem deficiência, e a própria formação docente demandada destes processos formativos deram-se, historicamente, no Brasil, dentro de um contexto de muito pouca atenção àquilo que poderia se classificar como educação pública. Mais preocupados com a prática de identificação de pessoas “anormais” no convívio social do que criar estruturas para formar recursos humanos que as pudessem escolarizar, as autoridades só se movimentaram no final do século XIX, quando começa a haver a organização de instituições interessadas tanto na formação de professores como no atendimento destas pessoas.

Tomando como exemplo de iniciativa do poder público junto às questões relacionadas à normatização do sistema de ensino brasileiro, motivo de preocupação de várias regiões do país para enfrentar as dificuldades com o estabelecimento de legislação competente, tomamos o caso do Estado de São Paulo que, em 1933, sob as disposições do Decreto n. 5.884⁵⁰ de 21 de abril de 1933 que institui o primeiro Código de Educação, dispondo, na Parte VI (Da Educação Pedagógica), sobre a criação do Instituto de Educação. No art. 599, deste Decreto, que trata da organização e dos fins este Instituto pioneiro, como centro formador de professores, consta, nas alíneas (a) “formar professores primários, secundários, inspetores e diretores de escola; (b) manter cursos de aperfeiçoamento [...]”. Já no Art. 601, define as atribuições da Escola de Professores: “formar profissionais do ensino primário e secundário e fornecer cursos de aperfeiçoamento cultural e profissional para o professorado, mantendo para isso, os centros de investigação que se tornarem necessários”.

⁵⁰ Que institui o primeiro Código de Educação, no Estado de São Paulo, dispõe, na Parte VI (Da Educação Pedagógica), da criação do Instituto de Educação. No art. 599, deste Decreto, que trata da organização e dos fins este Instituto pioneiro, como centro formador de professores, consta, nas alíneas (a) “formar professores primários, secundários, inspetores e diretores de escola; (b) manter cursos de aperfeiçoamento [...]”.

Curioso é que, no exame dos artigos posteriores, que tratam da grade curricular do ensino nesta Escola de Professores, além de tratar da estrutura e funcionamento da mesma, estabelecendo distinção entre a formação de professores primários e secundários, e da duração diferenciada de cursos, somente na Seção III – Dos cursos de formação de professores secundários – no art. 612, § 1º, há um apontamento dizendo que o curso de formação de professores secundários [...] “é o terceiro de cursos especiais relativos aos problemas psicológicos e sociais da adolescência e ao currículo secundário”. (ALESP, 1933). Estaria aí, ao nosso entendimento, indício da preocupação com a formação docente direcionada à escolarização de pessoas com “problemas psicológicos e sociais”, o que nos leva a acreditar que o referido Decreto pode constituir-se em importante pista para identificação de um marco histórico na reconstituição do percurso que a formação docente, em atenção às diferenças e/ou deficiências, fez no cenário da educação nacional.

Deste modo, vamos situar historicamente as bases desta formação, fazendo uma remissão à primeira regulamentação do curso de Pedagogia no Brasil, que ocorre em decorrência da publicação do Decreto nº. 1.190, de 4 de abril de 1939. O contexto para tal aponta, ainda, os efeitos da Revolução de 1930, e da inauguração da primeira Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, junto à Universidade de São Paulo, em 1934 que, segundo estudos de Fialho e Fideles (2008), passou esta faculdade a representar, na afirmação de seu instituidor, Fernando Azevedo (1894-1974), a “medula do sistema, tendo por objetivos a formação de professores para o magistério secundários e a realização de altos estudos interessados à pesquisa”.

Em outra análise em relação à produção de conhecimento acerca da formação docente em atenção às deficiências, vamos localizar, em pesquisa realizada por Pagnez, Prieto e Sofiato (2015), apontamentos indicando que apenas em 1940 é que entraram em funcionamento os primeiros cursos para formação de professores de educação especial no Brasil. De acordo com estas autoras, estes cursos eram oferecidos por instituições federais, como o Instituto Nacional de Educação e Surdos e Instituto Benjamim Constant, e não governamentais, como foi o caso da Sociedade Pestalozzi, todos ministrados em nível de forma intensiva, em nível médio e com cargas horárias diferenciadas.

Por força de um Decreto-Lei, o de nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, é criada a primeira Lei Orgânica do Ensino Normal, no Brasil, em consonância com as mesmas coordenadas dos cursos para formação de professores secundários. Em seu Capítulo II, referindo-se ao curso de formação de professores primários, enumera os conteúdos disciplinares para diferentes séries, deixando para o Capítulo seguinte a questão dos cursos de especialização e de administração escolar sem fazer, no entanto, menção a qualquer conteúdo como remissão à atenção à deficiência o que demonstra, em nosso entendimento, manutenção do desinteresse de correlacionar a formação docente com a escolarização de pessoas com deficiência demonstrando, historicamente, como se coloca esta correlação na história da educação nacional.

Duas décadas depois, a Lei Federal nº 4.024/61, que institui nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional, passa a tratar da “Formação para o Magistério do Ensino Primário e do Ensino Médio” dispondo, em seus Artigos 52 a 61, uma primeira divisão para a natureza da formação docente, situando cenários e objetivos distintos para que ela ocorra.

- [...] i) a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, bem como o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância seriam a finalidade do ensino normal;
- ii) essa formação poder-se-ia dar em escola normal de grau ginasial, com quatro anos, com disciplinas próprias do ginásio acrescidas de preparação pedagógica, ou em escola normal de grau colegial, estas com três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao ginasial;
- iii) as escolas normais de grau ginasial formariam os regentes de ensino primário, enquanto as de grau colegial formariam os professores primários;
- iv) os institutos de educação, além dos cursos de grau médio acima referidos (de regente e de professor primário), ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau médio;
- v) a formação de professores para o ensino médio (ginásio e colégio) será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas do ensino técnico em cursos especiais de educação técnica (art. 59). (BRASIL, p. 12, 1961)

A partir da leitura dos artigos descritos entendemos que o texto legal deixa clara a dicotomia sobre o lócus de formação dos profissionais para o magistério: curso normal, para o ensino primário, curso superior em faculdade de filosofia, ciências e letras, para o ensino médio. Em relação à configuração das prescrições referentes ao currículo escolar apareceram, segundo Marchelli (2014), de forma pouco elaborada, o que impede a ampla renovação educacional que se requeria à época em razão do foco desta Lei voltar-se mais para a base curricular dos três graus de ensino por ela consignados: o primário, o médio e o superior.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 4.024, promulgada em 20 de dezembro de 1961, criando o Conselho Federal de Educação, é que surge a expressão “educação de excepcionais” contemplada nos Artigos 88 e 89. Para autores, como os tomados para as discussões presentes no primeiro segmento deste capítulo, a exemplo de Riccioppo Filho (2015), Saviani (2009) e Tanuri (2000), e os desse segmento, a promulgação desta lei como o marco inicial das ações oficiais do poder público na área de educação especial, que antes se restringiam a iniciativas regionalizadas e isoladas no contexto da política educacional nacional.

Quando a formação, tratada como atribuição em nível médio em todo Brasil e elevada ao nível superior no final da década de 1960 e início da década seguinte, vamos observar em trabalhos de Almeida (2012) a preocupação em descrever as tratativas para com a especialização exigida para essa modalidade de educação escolar. Desse modo, este autor afirma que por meio de uma resolução governamental, a formação docente para educação especial, cuja atuação ocorria na rede regular de ensino, passaria a ser obrigatória em nível universitário, ou seja, ficaria vinculada ao curso de Pedagogia com Habilitação em Educação Especial, que poderia ser em uma área específica ou geral.

No Brasil, o atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiência foi (e ainda é) construído separadamente da educação oferecida no ensino comum como já exposto e, por esta razão, faz com que a educação especial tenha sido constituída como um campo de atuação específico, muitas vezes sem interlocução como a educação comum. Esta separação, conforme inferências que vimos fazendo, e evidenciadas em diretrizes que marcam a história da formação docente, não apenas nas décadas de 1960, está

materializada na existência de um sistema paralelo de ensino, uma vez que ao oferecer o atendimento educacional especializado de modo incisivo em locais apartados dos demais alunos tem, ao nosso entendimento, a formação docente delimitada por este modo de compreensão acerca da deficiência e, consequentemente, da própria escolarização.

Em estudos realizados por Deimling (2013) a preocupação volta-se com a definição de qual poderia ser o espaço reservado à educação especial nos cursos de formação docente, em particular nos cursos de Pedagogia. Esclarece esta autora que da observação do aumento de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais matriculados em classes do ensino regular pode-se concluir que este crescimento só ocorre em razão de iniciativas e reivindicações de movimentos sociais, o que concorre para a formulação de políticas públicas como respostas às demandas apresentadas.

Somente a partir da década de 1960 é que foram realizadas, segundo Deimling (2013), iniciativas de formação na área de educação especial em alguns Estados do país, como é o caso, por exemplo, do Estado do Rio Grande do Sul, que nos anos finais da década de 1960

[...] iniciou, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), as aulas do primeiro Curso de Extensão Universitária que foi o marco na formação de recursos humanos para a Educação Especial. No entanto, foi apenas no ano de 1972 que o primeiro curso de formação de professores de excepcionais (área de ensino de deficientes mentais) do país foi instalado no Estado de São Paulo, em nível superior, como habilitação específica do Curso de Pedagogia. (DEIMLING, 2013, p. 240, grifos nossos)

Entendendo que a formação docente constitui-se no elemento-chave capaz de viabilizar a implementação de uma escola que se pauta na equidade, no trabalho colaborativo, na solidariedade, na interdisciplinaridade, na criatividade e no uso de recursos, estratégias e metodologias diversificadas, imprescindíveis para a escolarização não somente de pessoas com deficiência, mas de todo o alunado, esta autora, olhando para a dívida que historicamente as políticas educacionais impingiram à escolarização, afirma que a formação docente inicial deve, se estruturada coerentemente, amenizar o descompasso que teima em existir entre os princípios teóricos e as práticas educativas materializadas nas salas de aula.

Onze anos depois da primeira tentativa de organizar nacionalmente o sistema de ensino em 1961, o governo vigente cria uma segunda versão para a LDB, com a promulgação da Lei de nº 5.692, de 11 de agosto de 1971⁵¹ que, indica em seu Art. 88 o “direito dos excepcionais à educação”, havendo compromisso explícito dos poderes públicos de dispensar, conforme expresso no Art. 99, “tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções” a toda iniciativa privada, relativa à educação de excepcionais, considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação (BRASIL, 1971, grifos nossos).

Neste “comprometimento” dos poderes constituídos com a iniciativa privada não fica esclarecida, em nossa análise textual, uma vez mais no plano do discurso instituinte, a condição de ocorrência na escolarização dos excepcionais, se tal medida deva ser efetivada por meio de serviços especializados ou comuns, e ainda, o que é mais emblemático, se “no sistema geral de educação” ou fora dele o que, em nosso entendimento, seria a senha para o processo de secundarização da questão tanto da escolarização, como da formação docente. Extintas pela legislação vigente, a formação docente decorrente das Escolas Normais deu lugar à chamada “habilitação específica do segundo grau para atuação com alunos do primeiro grau”, já referida anteriormente.

Ocupando-se com a recuperação sistemática da história da pessoa com deficiência no Brasil, num enfoque que mostra a correspondência entre a educação da pessoa com deficiência e a forma pela qual a sociedade historicamente tratava esta questão, vimos nas pesquisas empreendidas por Jannuzzi (2012) importante contribuição para compreender como e quando esta conexão passou a ser oficialmente discutida e cooptada pelas esferas políticas de cada ciclo histórico. Seus postulados importam na medida em que neles podemos reconhecer a reconstituição da escolarização do deficiente no Brasil, abarcando a identificação de fatos desde os primórdios e mostra em seu estudo que apesar das reformas observadas no sistema educacional, a expansão dos

⁵¹ Cujá redação foi alterada por outra Lei, a de nº 7.044/82, de 18 de outubro de 1982 que Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e define o objetivo geral para estes graus de ensino (comum ou especial), como o de, em seu Art. 1º “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, reparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania”. (BRASIL, 1982).

serviços educacionais direcionados às pessoas com deficiência permanecia ainda muito incipiente, o que nos faz acreditar que havia pouco interesse para com o processo formativo implicado com a escolarização voltada às pessoas com deficiência.

Relata esta autora que inicialmente o atendimento às pessoas com deficiência ficava vinculado aos profissionais da saúde e a atuação dos docentes ficava sob tal dependência. A preocupação propriamente pedagógica, influenciada ainda pela abordagem psicológica, passou a ocorrer somente a partir da década de 1920 do século passado. Enquanto essa tendência ainda se manifestava, entre os anos de 1942 e 1946, transcorria no sistema educacional nacional a reforma do ministro Gustavo Capanema, que reformulou o ensino secundário e profissionalizante, consolidando o sistema dual, de escolas para a elite e escolas para a classe popular e a política educacional se tornou mais e mais um instrumento da estratificação social.

Nas décadas iniciais do século XX, além de haver muitas contradições na conceituação sobre deficiência, incorporando as expectativas sociais e as formas de compreensão do momento histórico em curso, não houve, segundo Jannuzzi (2012), solução escolar alguma para essas pessoas, donde inferimos que também nenhuma atenção fora dispensada à formação docente em resposta às demandas apresentadas, inclusive, pelo processo de escolarização destas pessoas.

Chama-nos atenção ainda, esta autora, para o descompasso ocorrido com a lentidão da evolução do oferecimento de serviços educacionais (cerca de apenas trinta estabelecimentos novos foram criados), em detrimento do número de estabelecimentos nas escolas regulares públicas criados que duplicou (provavelmente na modalidade de classes especiais) e nas instituições especializadas privadas quintuplicaram. Neste cenário, que perdurou até a década de 1970, pode ser observado, de acordo com Jannuzzi (2012), um movimento de integração social dos indivíduos que apresentavam deficiência, cujo objetivo era integrá-los em ambientes escolares, o mais próximo possível daqueles oferecidos à pessoa normal.

Jannuzzi (2012) observa que em muito dessa iniciativa diz respeito à preocupação prevalente com a economia que os cofres públicos poderiam fazer, em se tratando da institucionalização desse “atendimento educacional

especializado” que era oferecido em manicômios, asilos ou penitenciárias. Se assentado em bases educacionais evitava-se, inclusive com esta medida em favor de uma pseudo integração, o constrangimento social para o governo de então, de aquiescer com um modelo de escolarização estruturado sob a perspectiva da segregação.

Com esta forma preponderante de tratar a questão da deficiência à época, a formação docente ficou prejudicada, pois houve repercussão em seu currículo formativo na medida em que os enfoques para educação especial estavam centrados, segundo Jannuzzi (2012, p. 145), “no que faltava a este alunado quanto aos aspectos fisiológicos, neurológicos, psicológicos etc. em relação ao considerado normal” e a escola, pouco democratizada, era frequentada ainda, em grande parte, pelas camadas de nível socioeconômico mais favorecido, que acabava oferecendo, segundo esta autora,

[...] parâmetro facilitador de exclusão social de seus alunos, englobando como pessoas portadoras de deficiência, principalmente mental, muitas crianças que traziam manifestações de ambientes diferenciados e/ou mesmo sofriam a incompetência da escola nos seus currículos, inclusive com métodos e técnicas inadequados”. (JANNUZZI, 2012, p. 145)

Com o desenrolar das décadas de 1970 e 1980 a rede de serviços, caracterizada predominantemente como de interesse público, apesar de estar praticamente estagnada e de ser ainda incipiente, dava sinais demonstrando, segundo Jannuzzi (2012), tendência para a privatização.

Esta situação, acentua esta autora, deveu-se, em boa parte, ao descaso governamental que não elegera como prioridade enquanto política pública a educação de pessoas com deficiências, nem tampouco a formação de professores, fato sobre o qual enseja reflexão acerca de motivos para não conferir ao tema visibilidade e reconhecimento que mereciam já à época, até porque havia demanda represada no cotidiano das inúmeras escolas do território brasileiro, estrategicamente ignorada.

As consequências negativas diante deste quadro podemos atribuir, certamente, à forma prevalente que se tinha para analisar, discutir e compreender a escolarização de pessoas com deficiência, o que fazia com que esta área fosse supostamente considerada como especial e para tanto, necessitava de normativas próprias e diferenciadas daquelas que regiam o

ensino comum. Desse contexto, imerso em sua situação de descaso e desinteresse das autoridades que detinham o poder no Brasil nessas décadas do século XX, inferimos que o modo como era compreendida tanto a deficiência como a escolarização de pessoas com deficiência exerceu grande influência sobre a constituição, ainda que complexa, dos fundamentos da formação docente.

Convém ainda lembrar que cabe na discussão que Jannuzzi (2012) realiza, a preocupação em sinalizar que tipo de diretriz seria utilizada para a formação docente à época, admitindo o confronto de duas vertentes teórico-metodológicas⁵² para o atendimento daquelas pessoas denominadas por ela como “médica-pedagógica” e “psicopedagógica”, o que evidencia a inexistência de algum tipo de debate por parte do poder constituído para estabelecimento de fundamentos que pudessem orientar, de fato e de modo coerente, o processo inicial de formação docente. A formação docente, em correlação com a escolarização das pessoas com deficiência, ainda não era objeto de estudo enquanto formulação de algumas diretrizes que dessem conta desta nova situação que iria exigir do sistema de ensino público revisão de seus conceitos sobre a natureza destes campos educacionais que, a bem da verdade, se confluem.

Em análise de pesquisa realizada por Mazzotta (2011), a exemplo do que fora apontado em estudos igualmente importantes desenvolvidos por Deimling (2013) e Jannuzzi (2012), observamos que este autor focaliza as relações entre as pessoas com deficiência e a educação, apresentando uma visão crítica das iniciativas que o poder público levou a cabo, em diferentes contextos históricos e políticos. Este autor coloca ainda, como destaque, marcos históricos⁵³ estabelecidos no final do século XIX, sendo que neles não reconhece, em sua análise, indícios, pelo menos formalmente, do impacto que tais iniciativas

⁵² A primeira, mais subordinada ao médico, não só na definição do diagnóstico, mas também na orientação de práticas educativas; a segunda, conciliando a voz do médico, admite princípios pedagógicos no encaminhamento dos problemas.

⁵³ Como já descrito anteriormente, a criação do Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, no Rio de Janeiro, sob direção do mestre francês Edouard Hüet; assim como o Hospital Juliano Moreira, em 1874, na Bahia, que deu início a assistência médica às pessoas com deficiência intelectual e a abertura da “Escola México”, em 1887, também no Rio de Janeiro, direcionada ao atendimento de pessoas com deficiências físicas e intelectuais, é que produziram impacto na definição de medidas que poderiam representar algum tipo de resposta à problemática demandada pela atenção e escolarização de pessoas com deficiência, sob aquele contexto.

exerceram na definição de medidas que poderiam representar uma forma de resposta à problemática demandada pela atenção e escolarização de pessoas com deficiência, sob aquele contexto.

Entre estes registros, que remetem ao tratamento recomendado a pessoas com determinadas deficiências, Mazzotta (2011) chama atenção para alguns trabalhos sobre a educação de deficientes mentais que embora não discorram especificamente sobre a formação docente, colocam-se como “indicadores do interesse da sociedade para com a educação dos portadores de deficiência, no começo do século XX”, apontando perspectivas teóricas para atendimento educacional, como nas publicações de trabalhos técnicos e científicos, em 1900, como “A Educação da Infância Anormal da Inteligência no Brasil”, do professor Clementino Quaglio, “Tratamento e Educação das Crianças Anormais da Inteligência” e “A Educação da Infância Anormal e das Crianças Mentalmente Atrasadas na América Latina”, de Basílio de Magalhães (MAZZOTTA, 2011, p. 31).

Constata, ainda, este autor, a inexistência de alguma norma ou documento orientador que formalmente estivesse direcionado exclusivamente à questão da formação docente revelando outro indício de desinteresse enquanto objeto de discussão na esfera de política educacional para com tão importante e necessário campo da chamada “instrução pública” que, já à época, apresentara demanda reprimida face ao surgimento sistemático de casos de crianças e jovens com deficiência em período de escolarização.

Podemos depreender das afirmações expressas por Mazzotta (2011) que a formação vinculada à educação de pessoas com deficiência não tinha encontrado seu lugar na história da educação brasileira, em que pese a existência, em 1950, de

[...] quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais. Ainda, catorze estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares, atendiam alunos com outras deficiências. (MAZZOTTA, 2011, P. 31)

Somente a partir do ano de 1957, afirma este autor que o atendimento educacional aos indivíduos que apresentavam deficiência foi assumido

explicitamente pelo governo federal, em âmbito nacional, com a criação de campanhas voltadas especificamente para este fim sem, contudo, acenar com respectivo programa de formação docente.

Nas duas décadas seguintes ocorreram várias mudanças no panorama da educação nacional que provocaram a reestruturação de cursos de formação docente face ao incremento do ensino primário e secundário.

Enquanto que, na década de 1970⁵⁴, de acordo com dados de pesquisa realizada por Mazzotta (2011), é possível observar a efervescência do debate internacional sobre a integração de pessoas com deficiência no ambiente escolar, no Brasil acontece neste período a institucionalização da educação especial em termos de planejamento de políticas públicas com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973, com a intenção de promover a expansão e melhoria do atendimento aos “excepcionais”, de então, fortalecendo ainda mais a abertura do caminho, já iniciado em 1960, para o ciclo da integração da pessoa com deficiência em contexto escolar.

Se o que se pretende é identificar marcos histórico de destaque na trajetória da educação brasileira e sua relação com a formação docente em correlação com a escolarização de pessoas com deficiência devemos registrar o trabalho de pioneirismo educacional direcionado, não só à criação dos “jardins de infância”, quando iniciou, segundo Araújo (2019) a formação de professores especializados, mas também na determinação e competência com projetos pioneiros relacionados ao atendimento às deficiências que realizou a professora e psicóloga Helena Wladimirna Antipoff⁵⁵. Seu trabalho inicial foi uma proposta de organização da educação primária na rede comum de ensino baseado na composição de classes homogêneas. Helena Antipoff foi também responsável

⁵⁴ O final da década de 1970 e o início da de 1980 trouxeram o ideal de um docente que tivesse formação crítica e ampliada da sociedade de então. Começou a tomar forma o docente como sujeito político. Na década de 1980, a formação docente era baseada exclusivamente na dimensão didática. Em fins dessa década e início dos anos 1990, a concepção de aprendizagem elaborada pelo psicólogo suíço Jean Piaget trouxe novo significado para a educação brasileira, especialmente no que se refere à formação e à prática da docência nos anos iniciais, que não mais tomaria o conhecimento como algo exclusivo seu; seria o mediador na construção do processo de ensino-aprendizagem juntamente com o aluno.

⁵⁵ De acordo com o Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA), a pedagoga e psicóloga russa, pioneira na educação especial no Brasil, nasceu em 1892 e faleceu em 1974, após 40 anos de residência no Brasil. Tendo estudado psicologia na França, na Universidade de Sorbonne, vem ao Brasil, à convite do governo de Minas Gerais, e cria o Laboratório de Psicologia Aplicada na Escola de Aperfeiçoamento de Professores em 1929.

pela criação de serviços de diagnósticos, classes e escolas especiais. Em 1932 criou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, que a partir de 1945, iria se expandir no país.

De acordo com Mendes (2010), em 1939, Antipoff cria, também, uma escola para crianças excepcionais, na Fazenda do Rosário, que pretendia integrar a escola à comunidade rural adjacente, dando início ao Complexo Educacional da Fazenda do Rosário. Além dessas iniciativas participou ativamente do movimento que culminou na implantação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, em 1954, além de influenciar a formação de um contingente grande de profissionais que passaram a se dedicar à área nos anos posteriores.

Demonstrando preocupação com a escassez de recursos humanos preparados para atuar na educação de pessoas com e sem deficiência e vislumbrando a premência de se implementar um processo de formação docente, Antipoff recorreu, segundo pesquisa detalhada em trabalho de Silva (2002) ao uso de cartas, geralmente endereçadas às suas amigas, para sensibilizá-las para participar de cursos de preparação para o trabalho com crianças com deficiência que ela já tinha iniciado, mas que percebera que a crescente demanda estava por exigir um corpo docente ampliado e devidamente preparado. Esta autora, assinala ainda, que nestas cartas Antipoff deixa claro seu objetivo que é a formação de jovens professores junto à Escola Rural, de sua criação, em 1929, no interior de Minas Gerais que, posteriormente passou a ser conhecida como a primeira Escola de Formação de Professores, onde hoje funciona o Instituto Pestalozzi, passando a ser referência em modelo formativo de atenção às deficiências não apenas em Minas Gerais, mas no país inteiro.

Podemos situar, ainda, entre os autores que trazem para o debate a questão da formação docente implicada com a educação especial, Rosseto (2015) que, na avaliação apurada que faz em sua pesquisa, a temática enfrenta sérios desafios decorrentes tanto do contexto problemático das reformas propostas historicamente para a formação de professores em geral, quanto da própria história desta área específica. Em sua análise, sobre documentos oficiais da legislação vigente que tratam da formação docente vinculada à escolarização das pessoas com deficiência, esta autora procura identificar como se dá esta formação em relação ao trabalho educacional proposto face à implementação do

atendimento educacional especializado, considerando as atribuições direcionadas a este profissional da educação. Afirma Rosseto (2015), à vista de sua análise, que a problemática que perpassa a formação docente vai muito além da simples transferência de alunos de uma classe especial para uma classe do ensino comum, de um professor especializado para um professor do ensino regular.

Em acordo com as reflexões desta autora observamos também que a área da educação especial conta com uma produção bibliográfica e de pesquisa que tem abordado, com frequência, aspectos históricos, etiológicos, culturais e políticos, mas, no entanto, sob o ponto de vista da formação docente, e apesar da indicação de orientações legais advindas de diretrizes nacionais nesse sentido, parece não haver centralidade na abordagem da formação docente especialmente quando ela é direcionada à atenção às deficiências, fato que deixa transparecer certa indecisão quanto a real efetivação de um modo de compreensão não apenas em relação à deficiência, hominizada em nossos dias, mas também quanto à compreensão dos fundamentos que operam esta difícil, complexa, mas profundamente necessária correlação da formação docente com a escolarização de pessoas com deficiência.

Ora, examinando documento que descreve os fundamentos teóricos que dão sustentação à docência em atenção à deficiência acabamos por fazer um contraponto de tudo que observamos nesta etapa de historicização da formação docente com a problemática sobre a qual ainda hoje o debate ganha corpo em diferentes esferas, da acadêmica à política institucional, especialmente quando a formação passa a ser discutida em seu ponto de intersecção com a escolarização de pessoas com deficiência colocando, em xeque, o caráter unifuncional desta formação, em detrimento das atribuições multifuncionais que a escolarização requer.

Em que pese o número reduzido de autores tomados para identificação do conhecimento produzido, abordando em seus estudos e pesquisas diferentes perspectivas de análise, podemos dizer que sob a dinâmica da digressão histórica foi possível abarcar alguns dos mais relevantes indicadores sobre a história da formação docente, incluindo desde as primeiras iniciativas às outras, que como objeto de interesse político consubstanciou, nas décadas finais do século XX, a formulação de diretrizes que apontavam para a organização e

funcionamento desse campo em um cenário no qual ele historicamente foi sendo construído.

Ainda, que, da maneira como histórica e politicamente se colocou, compreendendo um período de 163 anos que compuseram nosso recorte histórico, a formação docente não se coloca como ação prioritária das políticas educacionais de modo a responder com coerência e senso crítico à demanda posta pela escolarização de pessoas com deficiência, que compreende ainda a própria discussão sobre os objetivos dessa escolarização, assim como a transição entre os diferentes momentos da vida, pois sem essa articulação a política educacional, principalmente aquela direcionada à formação docente, estará fadada a incorrer em novos e indesejáveis equívocos, como tem acontecido historicamente.

CAPÍTULO 3

Sob o véu da distopia: a formação docente nos discursos instituídos e a produção do embaçamento conceitual

Sob o véu da distopia: a formação docente nos discursos instituídos e a produção do embaçamento conceitual

Este capítulo tem como função principal discutir, à luz da Análise do Discurso Crítica, de vertente anglo-saxã, o nexos aparentemente desconexo, que determinadas formulações discursivas, estrategicamente produzidas, desenvolvem quando se colocam como correspondentes político-ideológicos de um pensamento prevalente sobre os modos de compreensão para com os fundamentos da política educacional direcionada à formação docente, especialmente quando esta é posta em correlação com a escolarização de pessoas com deficiência.

O estudo busca explicitar um mecanismo linguístico-discursivo, bastante utilizado, mas pouco observado – que é a distopia⁵⁶ – na configuração do discurso instituidor de documentos legais. Com a aplicação deste conceito, mediante a valorização de argumentos falaciosos, tem-se a impressão de que não basta que o que depreendemos deste discurso distópico seja mau para que seja falacioso: é também preciso que pareça ser bom. Sob outra perspectiva, entendemos que também não basta que um raciocínio baseado neste tipo de argumento pareça bom para ser falacioso: é também preciso que seja mau.

O fato é que, como recurso linguístico-discursivo estratégico observado em boa parte das formulações de documentos normativos para o campo da educação, funciona como elemento garantidor da manutenção de um embaçamento conceitual que complexifica a situação de produção do discurso instituidor de modo sugerir que, apesar do entendimento inicial de que está se tratando de algo com valor muito negativo, o que se busca com esse jogo discursivo é a criação de uma supra realidade conceitual, construída utopicamente com um discurso positivista mas que, por suas características

⁵⁶ Este conceito, que corresponde a um tipo de argumentação falaciosa do discurso, é tomado para as discussões deste capítulo como possibilidade de constituir-se como lente de análise pelo fato de investigarmos o modo pelo qual as meias verdades se constituem como meios de análise da realidade educacional brasileira historicamente construída. A utilização desta perspectiva de análise busca lançar luz acerca de formulações discursivas prototípicas do discurso instituidor para políticas públicas, notadamente aquelas direcionadas à formação docente. Assim, podemos afirmar que a opção pela escolha de um tipo de formulação discursiva baseada na seleção lexical ou de assuntos ou traços retóricos com potencialidade de se criar uma noção de supra realidade, passa a ser aqui tratada como uma propriedade discursiva que é observada quando são colocados à prova efeitos de sentido que podem obscurecer a compreensão lógica do que se é enunciado.

semânticas, transcende o que está dito e posto, colocando leis, decretos, planos e diretrizes para a formação docente como uma prioridade que nunca passará a existir, ficando apenas no plano do discurso.

Num sentido mais aproximado do objetivo central deste capítulo, entendemos que a opção por este viés de análise contribui para a identificação dos efeitos de sentido produtores de embaçamento na compreensão dos fundamentos que embasam o ponto de intersecção da formação docente com a escolarização de pessoas com deficiência.

Antes de adentrar ao campo das análises destas formulações discursivas distópicas, cabe uma reflexão inicial sobre a expressão “análise do discurso”, uma vez que sua aplicação, de forma crítica, como é o nosso caso, tem suscitado uma série de interpretações em razão da diversidade de significados que se pode atribuir ao termo “discurso”.

Sabemos que há várias concepções do que seja discurso nos estudos da linguagem, da mais abstrata a concreta. O que se pode dizer, de modo geral, é que toda concepção de discurso está relacionada a uma construção linguística junto ao contexto social de produção onde o texto é formulado, isto é, os fatores intrínsecos às ideologias presentes em um discurso são diretamente construídos e influenciados por um contexto político e social em que este discurso está inserido. Tal concepção aponta para outra indicação, a de que a análise do discurso, grosso modo, é uma análise contextual da estrutura discursiva em questão.

A partir da década de 1960, surgiu a preocupação com a definição de alguns fundamentos teóricos para melhor compreender como a análise do discurso poderia se constituir em um objeto de estudo. Linguistas como Bakhtin (1999), Pêcheux (1990), Fairclough (2001) Fiorin (1988), Kock (2002), Maingueneau (2005), Marchuschi (2008), Orlandi (2003), Van Dijk (2004, 2008, 2012), entre outros, deram as primeiras contribuições importantes estabelecendo bases sólidas para criação e estudos deste campo da linguagem.

Como demonstra a Linguística Aplicada, estudos contemporâneos de orientação discursiva têm dado relevo à investigação de fatores de ordem sociocultural e política na relação que estes mantêm com diferentes áreas do conhecimento. Na esteira desse tipo de pesquisa encontram-se linhas teóricas denominadas “análise de discurso” ou “análise do discurso crítica”, que oferecem

atenção aos processos de produção e recepção linguístico-discursivas caracterizadas, geralmente, por tensões sociais, contemplando a dimensão da mudança social por meio do discurso, como é o caso de Fairclough (2001) e Van Dijk (2004, 2008, 2012) que defendem o discurso como prática política e ideológica, posto que para estes autores, como prática política, o discurso estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas em que se dão tais relações; já como prática ideológica, o discurso constitui, naturaliza, mantém e também transforma os significados de mundo nas mais diferentes posições que as relações de poder podem estabelecer.

Sob esta perspectiva, reiterando nossa preocupação com o desvelamento de construções ou significados do “mundo irreal” que textos legais podem criar, ao fundamentarem-se em diferentes dimensões das formas e sentidos que as práticas discursivas díspares podem conter, podemos dizer que muito dos discursos que consubstanciam a conformação de dispositivos legais direcionados à formação docente, como é o caso da Declaração de Salamanca de sobre Princípios, Política e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais⁵⁷, de 1994; da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996; das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica de 2001 (DNEEEB/2001)⁵⁸; das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena⁵⁹, de 2002 (DCNFP/2002); da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (PNEEPEI/2008); Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial de 2009 (DOAEE/2009), e das 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, de 2015 (DCN/2015)⁶⁰.

⁵⁷ Resultado Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática na Área das Necessidades Educativas Especiais (Salamanca, Espanha, 1994), com representação de 88 governos e 25 organizações internacionais, adotou os “Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiência”, reafirmando o compromisso para com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990).

⁵⁸ Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.

⁵⁹ Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002.

⁶⁰ Parecer CNE/CP nº 2/2015 e instituídas pela Resolução CNE/CP nº 2/2015.

Em consonância como o objetivo central desta pesquisa, anunciado logo no primeiro capítulo, que é o de situar o dissenso e embaraço na compreensão de fundamentos que embasam o ponto de intersecção criado quando a formação docente se coloca em correlação com a escolarização de pessoas com deficiência, devemos reconhecer que tal tarefa coloca-se como um grande desafio teórico-metodológico para o pesquisador que, face à produção reduzida de estudos e pesquisas que focalizam especificamente esta problemática, constrói um percurso de análise peculiar, até pelo fato de buscar a apreensão de tal fenômeno quando ele está voltado mais diretamente à formação docente, uma vez que esta se apresenta historicamente, como área de extrema complexidade no interior das políticas educacionais. Optamos pelo exame de excertos textuais que bem podem ilustrar o tipo de formulação discursiva dúbia que elegemos como alvo.

Essa complexificação se dá pela lógica que estas políticas adotam, aderindo a uma agenda política, social e econômica na qual a educação assume centralidade na medida em que passa a ser tratada como argumento para superação das desigualdades sociais vigentes, motivo pelo qual traz repercussões importantes nas deliberações que aí se fundam, produzindo impacto direto no trabalho pedagógico e na função social da escola.

A partir destas considerações preliminares, enfatizamos que o sentido do discurso, principalmente daquele que passaremos a tratar aqui, não é fixo, ele muda em função do contexto, da ordem do discurso e da sua forma composicional de construção e veiculação, acrescido do momento histórico e político do país, tendo seu sentido sempre determinado pela forma como é apreendido no interior de sua formulação, sem esquecer-se de sua intencionalidade de transmitir uma mensagem que alcance seu objetivo, mesmo que esse dependa da inteligência da mensagem a quem ela se destina. Deste modo, passemos às análises conforme o anunciado.

A Declaração de Salamanca (1994) pode ser considerada o discurso/documento que veio oficializar a proposta de educação inclusiva, trazendo em sua formulação discursiva princípios como “educação para todos” e conceitos, a exemplo de “educandos com necessidades especiais”, além de questionar o papel da educação especial. Também foi dela que saiu o termo de compromisso para que fosse tratado de forma concreta o direito à educação de

peessoas com deficiência como parte integrante dos sistemas educacionais de ensino.

Na análise dos princípios nela contidos podemos observar que, em muito do que está disposto sob forma de “recomendação”, como o ideal da “escola inclusiva” se contrapõe com a realidade que nos deparamos em grande parte das escolas que compõem as redes públicas de ensino, fato que coloca seu discurso como contraditória e, muitas vezes, possível apenas no plano da teoria, em que pese o fato de a inclusão, como prática educativa, ser considerada recente em nossa sociedade.

O discurso sob o qual a Declaração é elaborada defende a responsabilização das escolas e professores de reconhecer e responder às demandas que a diversidade impõe, incluindo as dificuldades de todos os alunos. No plano discursivo este comportamento se faz necessário para acomodar diferentes modos e ritmos de aprendizagem, assegurando uma “educação de qualidade” para todos, mediante a adoção de currículos flexibilizados, modificações organizacionais, estratégias de ensino e, sobretudo, recursos didático-metodológicos.

Percebemos que o discurso que a Declaração de Salamanca procurou abarcar deriva de um movimento que já vinha acontecendo mundialmente. Na medida em que trouxe em sua configuração discursiva muitas influências advindas de outros movimentos, como da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), no sentido de se propor “novas” formas de se conceber a deficiência, a escolarização e a própria formação docente que, em última análise é o fator prevalente que garantirá a efetivação desta proposta.

Nesta Declaração surge, de forma pioneira, a proposta de mudança de terminologia onde as crianças que apresentassem dificuldades de aprendizagem, as crianças deficientes, passassem a ser identificadas como “crianças com necessidades educativas especiais”, conforme expressamente posto no item que refere à questão da “Estrutura de ação em educação especial”. Assim, o discurso que fora resultado de produção coletiva, por refletir ideários de todos os membros signatários de tal Declaração, assinala que

No contexto desta Estrutura o termo “necessidades educativas especiais” refere-se a **todas** as crianças ou jovens cujas necessidades se originaram em função de deficiência ou dificuldade de aprendizagem. **Muitas crianças** experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais em algum ponto de sua escolarização. (UNESCO, 1994, p. 3, grifos nossos)

Este excerto do texto legal ilustra bem o modo pelo qual a escolarização de pessoas com deficiência ou com dificuldade de aprendizagem passou a ser apreendido no interior do discurso instituidor do documento que representa um marco histórico para o processo não somente de escolarização como de formação docente, na medida em que conceitualmente é alterada, por meio do discurso, a maneira de tratar a questão, o impacto no modelo de formação é inevitável.

Sob este ponto de vista, poderíamos dizer que o texto legal privilegia as crianças que têm “necessidades educativas especiais” ou dificuldade de aprendizagem, mas e as outras crianças que fazem parte do convívio educacionais destas? Como no texto/discurso da Declaração há uma opção terminológica, dada pela escolha lexical (“**todas** as crianças ou jovens...”), cria-se certo embaçamento conceitual (proposital ou não) para identificação de quais crianças efetivamente o discurso faz referência, uma vez que para nosso entendimento todas as crianças, inclusive aquelas referidas no corpo do texto, são únicas e em sendo assim, por que a indicação de um ou outro grupo?

A recomendação textual a que se refere o documento é demonstração flagrante de que nem mesmo uma formulação discursiva, cuja aspiração é a de representar novos paradigmas para a escolarização em atenção às deficiências e/ou dificuldades de aprendizagem, fica isenta de incorrer em armadilhas linguístico-discursivas que podem comprometer a compreensão de fundamentos que ocorre exatamente no interior de uma situação de produção textual de larga escala. Ora, se tanto as necessidades educacionais especiais ou as dificuldades de aprendizagem podem ocorrer em variadas situações, para qualquer educando, não se justifica o esforço da interdiscursividade multicultural expressa por diferentes delegados intercontinentais que, em última instância fazem um “apelo” a todos os “governos”, instando-os a repensar a problemática. Entretanto, ao elaborar tal documento, não escapam, no que tange à força do

discurso que materializa a Declaração, de pré-definir as necessidades educativas especiais, na medida em que o implícito, o não dito no documento deixa claro que todos os alunos podem, em algum momento de sua escolarização, apresentar tais características.

Então, sob esta perspectiva, o discurso de vanguarda para as questões da educação especial à época, parece desconsiderar a tratativa historicamente combatida de estabelecer distinção entre alunos com deficiência, ou com dificuldade de aprendizagem dos demais alunos, fato que para nosso viés de análise confirma uma vez mais o engodo a que pode nos levar, no campo da interpretação superficial de um texto de tal relevância como esta Declaração, se não dispomos de lentes para enxergar as eventuais camadas do discurso legal que, estrategicamente, é construído e consensuado numa instância respeitável de sujeitos formuladores de diretrizes importantíssimas para dar rumo às questões mais candentes das políticas públicas educacionais, a escolarização de pessoas com deficiência e a formação docente que a ela se vincula.

Sob o viés analítico, podemos concluir que uma ressalva como esta não apenas ajuda a compreender a relação que o discurso estabelece com a deficiência, mas também sinaliza-nos sobre a importância de uma leitura mais curva sobre o discurso instituidor, como o que se inscreve em tão importante documento, de modo a disparar um alerta sobre a tendência de se cair em certo tipo de maniqueísmo, consentido formas de categorização, onde alunos, com ou sem deficiência/dificuldade são classificados e colocados em grupos, marginalizados, em relação ao conjunto formado pelo restante da turma.

No que tange aos conteúdos textuais produzidos a partir da Declaração de Salamanca (1994) direcionados à formação docente para a educação especial, observamos que é exigida desse profissional da educação uma formação “flexível”, a fim de que possa desenvolver sua práxis junto às crianças do ensino regular, assim assinalado no segmento “Linhas de Ação” em nível nacional, no que se refere ao recrutamento e treinamento de educadores.

É óbvio que um documento do porte e importância que tem a Declaração de Salamanca (1994) comportaria outras investidas de análise de um campo discursivo praticamente minado, como ocorre no tratamento da questão da manutenção da educação especial como forma de auxílio às crianças com necessidades educativas especiais, ou da rede de serviços especializados. No

entanto, entendemos que a análise em fragmento também pode ser um indicativo importante a nos dizer que é necessário maiores investimentos no sentido de descortinar os embaçamentos que, embora estudos e pesquisas visando a identificação e descrição deste mecanismo linguístico-discursivo tenha ocorrido em número reduzido, eles existem e continuaram existindo à medida que nas práticas sociais sejam estabelecidas algum tipo de interação verbal de um auditório coletivo com as forças detentoras do poder público, sempre disposto a lutar pela hegemonia de pensamento.

Outra discussão importante localiza-se na identificação da escolha e do uso de determinadas nomenclaturas, posto que estas passem a ser questionáveis em razão da interpretação da carga semântica que a elas são dirigidas de forma ambivalente, isto é, são valoradas a partir não apenas pelo contexto de produção e recepção ao qual estão vinculadas, mas também pelo sistema de crenças e intencionalidade linguístico-discursiva de quem produz e a compreensão, que pode ser do ponto de vista da análise da linguagem, especialmente em Bakhtin (1999), responsiva ativa⁶¹ ou não, representando mais um espaço para a gramática dos sentidos e significações ativar a função distópica do discurso.

A análise desta peça discursiva, enquanto parcial e fragmentada, pode contribuir para o aprofundamento do debate que se forma acerca dos questionamentos sobre o que pode ou não representar, no plano das formulações discursivas tomadas por políticas educacionais, a defesa da manutenção de velhas bases conceituais sempre ávidas por um revival.

Conhecida como “carta magna de educação” (SAVIANI, 2009), a LDB de 1996, surgiu em atendimento aos preceitos constitucionais como o propósito de fixar as diretrizes e bases da educação nacional, traçando princípios, regulamentação e regulação da estrutura e funcionamento do sistema educacional do país, bem como especificou a modalidade e níveis de ensino, tanto em instituições públicas quanto privadas.

⁶¹ Para desenvolver este tipo de compreensão de discurso como prática social é necessário compreender que a dinâmica do discurso e seus sentidos e significações ocorre pela interação verbal entre os sujeitos do discurso e isso pressupõe que ambos tenham conhecimento da situação social na qual se inscreve a comunicação sócio-verbal, partilhando de um horizonte sociocultural comum.

No bojo desta Lei, o docente parece ser tratado como eixo principal da qualidade de educação. Em seu Art. 67, § 2º, consta “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. Contudo, apesar deste artigo trazer em seu enunciado que os “sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público”, não ficam explícitas nem o tempo necessário para que ocorressem tais práticas de aperfeiçoamento, com quais recursos humanos e financeiros, muito menos sob quais condições elas deveriam acontecer e os critérios para que o docente fizesse jus a tal aperfeiçoamento.

Tal formulação discursiva, como o exemplo tomado, caracteriza o uso do discurso com formulação dúbia na medida em que se desresponsabiliza oficialmente de sua função principal, repassando o “compromisso” (só um compromisso) que os sistemas de ensino “deveriam promover”. A utilização estratégica de moduladores discursivos, como “promoverão”, “assegurando-lhes”, embora assertivos, não garantem, do ponto de vista factual, o cumprimento de tais diretrizes. E deste modo, a formulação discursiva cumpre sua função, neste caso, de mascarar, camuflar, estrategicamente, a dificuldade do profissional de educação ao não apontar como se dará o acesso aos programas de aperfeiçoamento⁶² profissionais também não estipulados.

O cenário de tramitação da LDB/1996 revelou, segundo Brzezinski (2010)

[...] o campo de disputa ideológica entre o público e o privado, tendo como foco a relação conflitante entre a defesa da escola pública, laica, gratuita para todos e de qualidade socialmente referenciada em todos os níveis de escolarização, e o ensino privado, administrado pelos empresários que não encontraram obstáculos da sociedade política para transformar em mercadoria o direito à educação preceituado na Constituição de 1988. (BRZEZINSKI, 2010, p. 190)

A constatação desta autora corrobora com nosso argumento inicial, quando nos referimos à abordagem sociocognitiva que Van Dijk (2012) faz ao colocar centralidade ao contexto para explicar como o discurso se constrói e se

⁶² Isto sem contar que, em busca de complementação salarial, um grande contingente de professores assume uma extensa carga horária de trabalho, o que dificultaria a busca pelos programas de aperfeiçoamento, exceto quando em serviço.

insere na sociedade, esquecendo-se que o contexto não é apenas um pano de fundo social ao discurso. Ora, se os contextos, sejam eles de quais naturezas forem, são como outras experiências humanas, que estão a todo momento definindo como vemos a situação presente e como agimos nela e sobre ela, então é plausível que os efeitos de sentido criados estrategicamente no corpo do texto desta Lei, que se propunha a definir e regularizar a educação brasileira com base em princípios presentes na Constituição, devessem ser claros, explícitos e inteligíveis, sem ambiguidades interpretativas, especialmente a quem o discurso instituidor mais se direcionava.

Outro aspecto que interessa destacar é o fato de que, ocorrendo em um contexto rico em contradições, com intensos embates político-ideológicos, a formulação desta propositura legal representava mais do que uma Lei, uma vez que estava, subjacente ao discurso instituidor, à época, a questão da construção de um projeto de sociedade, visto que o Brasil experimentava os ventos de um período pós-ditatorial na expectativa de haver uma redemocratização no país.

Provavelmente, sob aquele contexto que revelava uma sociedade profundamente desigual, marcadas por desigualdade e por desmandos do poder público, a discussão de uma lei nacional deveria, no interior dos enunciados que sua formulação discursiva produz, refletir também diferentes concepções não só de sociedade mas das forças contraditórias que nela atuam e, por essa razão o discurso oficial, com pretensão de neutralidade, acaba construindo sentidos que estão para além do dizível do que se encontra no próprio. Os não ditos, neste sentido, fazem parte do discurso que materializou a Lei em questão e, por essa razão concorrem fortemente com a criação de momentos de sentidos que não devem, necessariamente, corresponder àquela realidade conceitual manifesta pelo discurso impositivo da lei.

Ainda sobre a LDB/1996 e suas implicações com a formulação discursiva que a sustenta podemos dizer que há outro achado no corpo desta Lei que, em outro artigo, o de nº 62, no Cap. VI, que trata especificamente de formação docente, consta que

[...] A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino

fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Para tratar da formação docente o artigo estabelece que ela ocorra única e exclusivamente em nível superior, à época, fixando prazo para concretização desta meta. No entanto, verificou-se que mais de duas décadas depois, por alteração na própria LDB/1996, volta-se a admitir, sem restrições, a formação docente para a educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental na antiga modalidade normal em ensino médio, o que caracteriza também a inconsistência na amarração dos objetivos da lei que, entre idas e vindas, expõe a fragilidade conceitual em seu próprio discurso. Esta fragilidade nas assertivas reforça a ideia de que a referida lei, apesar de ser ampla, é vaga, o que permitiu que reformas pontuais fossem feitas nos momentos oportunos.

Apesar de dedicar o capítulo V, mais especificamente os artigos 61 ao 67, ao profissional da educação, sua ênfase é dada à formação docente. Descreve sobre questões como a valorização profissional, plano de carreira (art. 67), o piso salarial, sem fixar nenhuma base, ou caminhos concretos para efetivação de tal proposição, deixando-a a cargo dos governos estaduais e municipais (art. 67, Inciso III).

O Estado, ao adotar um discurso estrategicamente formulado para preservar a face do governo, em detrimento das críticas e queixas desencadeadas pelas demais esferas do poder (estadual e municipal) mostra que, sob pretexto de alinhar seus fundamentos a “princípios de liberdade” e “ideais de solidariedade humana” justifica, uma vez mais⁶³, seu projeto de desobrigação de seus compromissos com a garantia de uma educação com qualidade para todos. E isto acontece exatamente num momento em que os discursos sobre a importância da educação surgiam com uma unanimidade, porém nem todos tinham a percepção do engodo que subjazia no bojo das formulações discursivas produzidas a partir da validação deste e de outros documentos que se propunham a definir e organizar os campos da formação docente e da escolarização.

⁶³ Repete o que a LDB de 1961 já dizia, repetição do artigo 166 da Constituição de 1946.

Em relação ao tempo dedicado para estudos, planejamento e avaliação dos professores, posiciona-se que este esteja incluído na carga horária⁶⁴ (art. 67, Inciso V) do/a professor/a. Além disso, a LDB/1996 contempla de maneira subjetiva a condição adequada de trabalho (art. 67, inciso VI, já colocada sob análise anteriormente), mas não explicita quais são as condições mínimas para que o docente realize satisfatoriamente a sua atividade educacional. Dessa forma, não vislumbramos na legislação caminhos como efetivar as condições objetivas e subjetivas do trabalho docente, deixando-as em segundo plano.

O que observamos, sob o ponto de vista da análise do discurso crítica, é que o texto legal que faz desta LDB, com seus 92 artigos, um construto teórico estrategicamente urdido que se revela contraditório e duvidoso ao valer-se de um recurso linguístico conhecido como polidez⁶⁵ com o qual o discurso impositivo se constrói, de modo a constituir um campo minado que, por natureza, apresenta-se como produtor de sentidos díspares.

Tal estratégia discursiva nos leva a crer que o referido texto está contaminado por segundas intenções embutidas no interior dos fundamentos que, ao materializarem este dispositivo, tornam estes fundamentos distanciados da lógica que deveria reger a formação docente. Diante deste tipo de discurso que, ao fazer uso estratégico deste mecanismo linguístico-discursivo enquanto prototípico da legislação que recobre o campo da educação, mostra-se encoberto por camadas de significados díspares e, sob esta conformação, é ampliado à exaustão pelos mais diferentes meios, chamando para si a tarefa de propalar diretrizes que darão as bases para construção de um sistema nacional de ensino, podemos dizer que a referida estratégia utilizada na formulação discursiva desta Lei oferece contribuição importante para geração de embaçamento à medida que nele, servindo-se de signos linguísticos polissêmicos, fica caracterizada a ocultação de significados interessariam à

⁶⁴ Contudo, observa-se que essas atividades são realizadas fora dessa carga horária, pois 4 horas diárias são de efetivo exercício em sala de aula, 20 horas no total, e 5 horas de planejamento, dividida muitas vezes, entre planejamento, reuniões, estudos e todas as atividades demandadas pelo trabalho pedagógico.

⁶⁵ Que, inserida, segundo Santos (2015), no campo dos estudos pragmáticos passou a ser entendida como fruto da necessidade que o homem tem de manter, pela via do discurso, o equilíbrio em suas relações interpessoais, tendo como manifestação um conjunto de estratégias linguísticas que lança mão o falante a fim de evitar ou reduzir ao mínimo o conflito com seu interlocutor, quando os interesses de ambos não são coincidentes.

compreensão da realidade educacional e dos encaminhamentos legais que a ela estão correlacionados.

No Cap. V - da Educação Especial, o texto da referida Lei, o artigo 58 está assim configurado:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida **preferencialmente** na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. (BRASIL, 1996, grifo nosso)

Conquanto este artigo tenha sido alvo de reformulação, a exemplo do que ocorrera em 2013, com a substituição de “educandos portadores de necessidades especiais” para “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, a expressão em tela revela que, embora tenha havido avanço em relação à legislações anteriores (LDB/1961 e LDB/1971), os embates entre professores de escolas regulares e escolas especiais ainda existem, e o papel desempenhado por cada um deles tem suas atribuições confrontadas, isto devendo ao fato da manutenção da expressão “preferencialmente”, estrategicamente colocada no bojo do texto deste artigo, confirmando aquele sentido de subjetividade interpretativa que gerou críticas no passado, uma vez que este advérbio deixa implícita, camuflada que não há negação da importância, muito menos da extinção das escolas que mantêm classes especiais e que, por esta interpretação dúbia que produz, deixa brechas e não esclarece efetivamente o alcance do locus da prestação deste serviço educacional.

Ainda neste mesmo Artigo, no § 1º, o texto da lei afirma que “Haverá, **quando necessário**, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial”. A expressão, sob grifo, que tem função de adjunto adverbial anômalo, denota ação restritiva, não usual e nem frequente, significados totalmente divorciados do que se verifica cotidianamente em contextos educacionais nas das redes públicas de ensino brasileiras.

Ainda, a LDB/1996 afirma a coexistência das instituições públicas e privadas, assinalando que a “preferência” (“Art. 4º, III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, **preferencialmente** na rede regular de ensino” – grifo nosso). Acontece que esta

Lei, ao definir a educação especial, como modalidade de ensino que pode ser ofertada na rede pública ou privada em escolas regulares ou especiais possibilita, pela força da interpretação de uma expressão com sentido denotativo inconsistente, acentua a imprecisão da deliberação.

Objeto de muita polêmica, o recurso discursivo, estrategicamente inscrito no corpo deste Artigo, resistiu aos ataques dos puristas e conseguiu o que defendiam os lobistas da educação especial junto aos legisladores, ou seja, sua manutenção o que veio a caracterizar mais uma vez a definição do lócus de atuação do professor e a concepção que dela decorria como um campo acirrado de disputas pela hegemonia do direito à matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais porque, desta forma como estava posto o discurso instituidor da LDB/1996 abria caminho para financiamento para as instituições privadas sem fins lucrativos, estabelecendo essa modalidade, também, como substitutiva ao ensino regular, já que o texto da lei tinha, como diferencial, uma “recomendação” dada pela livre interpretação textual.

Na sequência, tomando as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, observamos que está disposto, logo em seu Art. 1º, parágrafo único que

O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial **sempre que se evidencie**, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de **atendimento educacional especializado**. (BRASIL, 2001, grifos nossos)

Pelo enunciado que se refere o dispositivo neste artigo, parágrafo único, não fica explícita a noção do que se possa entender por este serviço de educação especializado embora “garanta” em seu Art. 2º a matrícula de “crianças com necessidades educacionais especiais” desde a educação infantil, acentuando que as unidades de educação, incluindo pré-escolas e creche, devem “assegurar” este mesmo serviço de educação especial, “cabendo às escolas a organização para o atendimento aos educando com necessidades educacionais especiais” proporcionando-lhes as condições necessárias para uma educação com qualidade.

Analisando a carga semântica do verbo “assegurar-se”, expresso neste Art. 2º ([...] cabendo às escolas **organizar-se** para [...]), inferimos que seu campo

de significação alcance, muito provavelmente, mudanças de toda ordem na escola, incluindo as arquitetônicas, as de natureza puramente pedagógica, com adoção de processos alternativos, ao conhecimento do Braille e/ou língua dos sinais, sem contar a adaptação de materiais e, sobretudo, a formação docente para a composição de um corpo docente capacitado para dar cabo dessa fatia na organização para o atendimento do referido serviço.

Há, ainda, outro imbróglio na compreensão que se apresenta no corpo da lei, mais precisamente no que dispõe no Art. 18, § 1º e § 2º, a distinção entre “professores capacitados” aqueles aptos para

[...] atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores. (BRASIL, 1996)

E “professores especializados” aqueles que

[...] desenvolveram competências para 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, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 1996)

Pela classificação terminológica estabelecida para distinguir a ação docente percebemos, além da confusão na definição de um e outro campo de atuação que prevaleceu mais a concepção dicotômica que os legisladores, queriam defender, do que propriamente estabelecer diretrizes coerentes para a ação docente, uma vez que os dois parágrafos do mesmo artigo legislam a mesma coisa apresentando apenas uma variação semântica em torno do mesmo tema.

Embora pudéssemos tomar outras expressões de caráter polissêmico no corpo destas DNEEEB/2001, a exemplo do que ocorre como a própria definição de “educação especial”, no Art. 3º, ou ainda “educandos com necessidades educacionais especiais” (Art. 5º), optamos pela abordagem representativa de um vocábulo (verbo “organizar-se”, estrategicamente associado a um pronome

reflexivo) com força de oração reduzida que, colocado este enunciado sob o crivo da análise crítica do discurso observamos, revela-se quase como um moto perpétuo, um *modus operandi* linguístico-discursivo prototípico do embaçamento proposital da compreensão que se forma em torno de fundamentos fulcrais para constituírem-se, àquela época, como diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.

A escolha deste verbo, colocado em posição de intransitividade deixa transparecer que as unidades escolares possuem recursos suficientes para organizarem-se, o que desobriga o poder público de prover tais recursos, sendo que verdade essa organização só é efetivada com ajuda, o que conceitualmente mascara a responsabilidade do Estado (entenda-se aqui governos municipal, estadual e/ou federal, como previsto anteriormente pela Constituição Federal de 1988) para com aquilo que aponta nestas DNEEEB/2001 retirando a condição de opção inclusiva que a escola poderia fazer quando, dotada de recursos, fosse capaz de realizar tal projeto.

Em meio a um contexto marcado por concepções sobre a formação docente em disputa, podemos apontar outro objeto de estudo do presente capítulo, que são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (2002) que tinham como propósito criar, segundo Gatti (2010), um modelo formal com conteúdos e atividades de estágios menos distanciados da realidade das escolas. A legitimidade para as mudanças propostas por estas Diretrizes que, veio, segundo Leão (2011) do enfrentamento de algumas questões mal resolvidas em relação a formação docente, como era o caso da dicotomia envolvendo bacharelado versus licenciatura, do distanciamento entre as instituições de formação docente e os sistemas de ensino da educação básica, do tratamento inadequado dos conteúdos, dissociando teoria e prática. De acordo com esta autora, estas DCNFP/2002 estabeleceram como proposta um novo formato para as licenciaturas com objetivo de lhes conferir terminalidade e integralidade próprias em relação ao bacharelado.

O certo é que desde a criação e implantação das DCNFP até os dias atuais ocorreram várias críticas a estes documentos, motivando seguidos debates em congressos e seminários em diferentes áreas do conhecimento. Boa parte dessa depreciação valorativa das DCNFP/2002 foi buscada na crítica e na

avaliação negativa de políticas anteriores que legislaram políticas educacionais cujas diretrizes mostraram-se, segundo Saviani (1997) ao referir-se às LDB/1996, inócuas e genéricas, posto que fizera opção por uma versão minimalista, compatível, segundo este autor, ao “Estado mínimo”.

Descritas como impraticáveis, o discurso do contraditório, que refletia uma visão deformada sobre o papel das práticas pedagógicas nos cursos de licenciatura, usou como argumentação pela depreciação da imagem, expediente linguístico discursivo considerado como aspecto-chave do processo de formulação de políticas na atualidade que envolvem atos comunicativos formais. Em detrimento da avaliação positiva que se constrói em torno do objeto de interesse criam-se, pelo discurso, atributos negativos daquela e de outras políticas que não foram bem sucedidas e, conseqüentemente, não conseguiram elaborar Diretrizes Curriculares Nacionais satisfatórias.

Como já assinalado anteriormente, a produção de um discurso, prototípico de disputa por hegemonia no campo da educação, por não expressar com clareza e objetividade sua intenção e alcance acaba gerando dúvidas e incertezas quanto a sua intelecção e, por conta desta condição, atrelada a ambientes de embate político-ideológico, produz resultados que nem sempre podem ser mensurados dado o embaçamento teórico resultante de determinados estratagemas característicos de discursos instituidores.

Alvo de críticas, este documento cultivou a expressão “sólida formação de professores”, o que, segundo os críticos, ironizava a profissionalidade docente sugerindo que os professores desconhecem mesmo até os documentos que tratam das propostas curriculares que afetavam diretamente seu exercício profissional em direção desta “sólida formação” que, até então, configurava-se como inconsistente e frágil, merecedora de novas diretrizes e que deveria ser abandonada em detrimento da adesão à pedagogia das competências que o docente desconhecia, até mesmo, como sugere parágrafo VI do Art. 6º quando se reporta à necessidade de o professor desenvolver as “competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional”. A concepção de competência como nuclear na orientação dos cursos de formação docente de então foi justificada, no Parecer 9/2001, que deu origem a esta DCNFP/2002, afirmando que “não basta a um profissional ter conhecimentos

sobre o seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos em ação”. (BRASIL, 2001, p. 9)

Ora, além desta “recomendação” em tom de ameaça velada, constava também, segundo Leão (2011) a abordagem por competências o que permitiria a articulação entre teoria e prática superando a tradicional dicotomia entre essas duas dimensões, sendo que para tal seria necessário o desenvolvimento de novas competências capazes de fazer o professor “mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação” (BRASIL, 2001, p. 30).

Compreender os discursos políticos contidos nos documentos educacionais implica saber como, na condição de objetos simbólicos, eles produzem sentidos e quais são os sentidos que eles produzem em um dado momento histórico.

Sob o viés de análise que tomamos para cotejamento de determinados excertos como os que aqui colocamos sob análise, entendemos que subjaz ao discurso assim formulado, conotação envolvendo sentidos distintos do que supostamente o texto/discurso propalava, uma vez que as DCNFP/2002 ao serem pautadas pela noção de competências estavam buscando ampara-se, no plano da discursividade, em uma concepção assumidamente pragmática e tecnicista do professor, de modo a enfatizar a dimensão instrumentalizadora do conhecimento à serviço da docência.

Como está posta no texto, a ausência de domínio destas e outras competências requeridas nestas DCNFP/2002, e implicitamente compreendidas pelos não ditos no corpo da lei, funciona como um recurso argumentativo que para a análise do discurso crítica denomina-se como “argumento de autoridade” que pressupõem a aceitar a validade da “tese” defendida discursivamente a respeito das “competências ausentes”, o que confere credibilidade ao discurso expresso oficial e publicamente quando são assentadas, de forma impositiva, as DCNFP/2002 como modelo único de orientação da formação docente, observando “outras formas de orientação à formação para a atividade docente [...]” (Art. 2º).

Constituída como um “conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino” (BRASIL, 2002, p. 1), estas DCNFP/2002 fazem menção à organização curricular a “formas inerentes à formação para

atividade docente” que, sem seu Art. 2º, II, esta organização vai falar do preparo do professor direcionado ao “**acolhimento e trato da diversidade**” (BRASIL, 2002, p. 1, grifos nossos) sem, no entanto, explicitar o que cabe nestes dois conceitos que se mostram, via de regra, amplos, genéricos e irrestritos do ponto de vista léxico-semântico. Além do que, a forma pela qual este preparo será realizado e com quais conteúdos curriculares irá dispor não é tacitamente indicada.

Ocorre que não há indicação, enquanto procedimento metodológico, para o desenvolvimento de uma competência formativa que vá dar conta de acolher e tratar de um conjunto diferenças e valores compartilhados pelos seres humanos na vida social como é o caso da diversidade, como uma linha assumida em sociedade e sua forma manifestação, dentro e fora do campo da educação, uma vez que este conceito está intimamente ligado aos outros conceitos mais amplos que conotam pluralidade, multiplicidade, diferentes modos de percepção e abordagem, heterogeneidade e variedade.

Diante deste desafio, a figura docente tem, segundo Goffman (1967) em seu clássico artigo “A Elaboração da Face”, mais uma vez, sua “face”, ou fachada social, atacada, na medida em que é ressaltada sua incompletude formativa pelo fato de ainda não ter desenvolvido determinadas “competências” anunciadas, com ênfase pelas (novas) DCNFP/2002 em seu Art. 6º onde estão arroladas, pelo menos seis novos tipos delas, ressaltando que, no § 1º deste mesmo artigo, que “o conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer [...] mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional [...]”.

Retomando os postulados de Van Dijk (2012), como lente para análise da formulação discursiva que recobre muito da legislação direcionada à formação docente para a educação especial, poder-se-ia afirmar que as DCNFP/2002, sob esta perspectiva cumprem, justamente, com a instituição de um conjunto de palavras, no interior de seu discurso, que têm uma carga semântica difusa, justapondo-se a uma compreensão que relacione a formação implicada com a atenção às diversas situações de deficiências.

Para este autor,

[...] se os contextos são definidos em termos de modelos mentais, por definição, únicos, é muito difícil observar e gravar

dados que sejam comparáveis e, portanto, passíveis de serem analisados conforme o contexto muda. (VAN DIJK, 2012, p. 161)

No momento da aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que visava orientar as ações das políticas públicas voltadas à educação sob perspectiva da inclusão, cujo sentido de orientação afasta-a como parte integrante dos documentos que legislam o campo educacional, havia um clima de efervescência, favorável ao lançamento da mesma para cumprir a finalidade de apontar o rumo que as políticas nacionais de educação deveriam tomar, com destinação de recursos públicos definidos para colocar o país em alinhamento com a nova ordem da educação especial, uma vez que o Brasil havia se comprometido com alguns acordos internacionais que já colocavam sob exame a concepção para deficiência, a discriminação e acessibilidade. Buscou-se, com tal iniciativa, uma maneira de alinhar o que era a prática da educação especial no Brasil com as novas orientações advindas, principalmente, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2007⁶⁶.

O compromisso brasileiro, assumido com a criação de uma nova política de educação especial fez com que o MEC trabalhasse na elaboração de um documento-síntese de modo a representar o debate entre gestores e pesquisadores da educação especial, anunciando diretrizes que passariam a organizar os investimentos da política nacional para a área.

Além de estabelecer fundamentos orientadores para a definição de uma base para uma nova concepção de educação especial, esta Política previa quatro principais eixos programáticos para prover os apoios técnicos necessários aos estados e municípios: (i) Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade no âmbito da formação dos profissionais da educação; (ii) Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais com o objetivo de prover espaço adequado e recursos pedagógicos para a realização do atendimento educacional especializado; (iii) Programa Escola Acessível visando

⁶⁶ Promovida em 30 de março de 2007 em Nova York pela Organização das Nações Unidas – ONU em Assembleia Geral para comemorar o Dia Internacional dos Direitos Humanos, e aprovada pelo Congresso Nacional brasileiro por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, tendo sido promulgada em 25 de agosto de 2009, através do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, passando a ter o status de Emenda Constitucional por força do § 3º do Art. 5º da Constituição Federal de 1988.

tornar o ambiente escolar adequado à interação em igualdade de condições para todos os alunos; e, (iv) Programa Transporte Escolar Acessível que viabilizou a aquisição de veículos acessíveis de modo a possibilitar sua utilização por parte de todos os estudantes.

O discurso da PNEEPEI/2008 reitera direcionamentos oficiais atuais para a educação especial ao referir-se ao tipo de atendimento educacional que pessoas com deficiência podem receber, o texto legal considera que

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a **plena participação dos alunos**, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado **diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum**, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento **deve estar articulado** com a proposta pedagógica do ensino comum. (BRASIL, 2008, p. 16, grifos nossos)

De acordo com os fundamentos expostos, concluímos que todo atendimento educacional especializado deve ser realizado de forma a complementar ou suplementar, e não mais substituir, o ensino comum. A ênfase do discurso, na compreensão do disposto deste excerto, tangencia a formação docente quando esta se coloca em correlação com a escolarização de pessoas com deficiência, na medida em que sinaliza uma distinção entre as atividades docentes realizadas na sala de ensino comum daquelas que podem ser realizadas pelo/no atendimento educacional especializado. Em que pese a afirmação de que todos os alunos devem ser atendidos em classes comuns, mediante ação articulada da educação especial envolvendo todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, vislumbra-se que, adotada esta medida, seja aberta uma perspectiva para efetivação da inclusão escolar de todos os alunos.

Contudo, se há no corpo do discurso a indicação para que o atendimento educacional especializado desenvolva um plano de atividades que se diferenciem “daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo

substitutivas à escolarização”, cria-se um embaçamento conceitual aqui, na medida em que, conforme o que dispõe parecer CNE/CEB nº 13 de 2009, no qual ficam estabelecidas diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, na modalidade educação especial, mediante a segunda matrícula deste aluno junto ao “serviço” educacional que é oferecido, de modo apartado do ensino comum, em “sala de recursos multifuncionais”, com “professor especializado” que, normalmente não articula suas ações com o docente do ensino comum.

Em nosso entendimento, tais contradições expressam a visão deturpada com a qual questão das deficiências quando estas estão vinculadas ao processo de escolarização, na medida em que ao nos voltarmos para a força dos conceitos que dão forma à Política, procurando entender o que eles envolvem, cabe observar mais criticamente o discurso que subjaz às expressões, uma vez que só há um “atendimento educacional especializado” porque há alunos compreendidos como aqueles com “necessidades educacionais especiais”. Isso, por si só, já necessitaria de uma boa argumentação, que não está contemplada no embasamento tomado para formulação desta Política. E mais, embora possamos encontrar muito bem estabelecidos os objetivos e metas delineados por esta PNEEPEI/2008 para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais para determinados alunos, a verdade é que existe um déficit respeitável na formação docente para trabalhar adequadamente com a diversidade tão presente no ensino comum das escolas regulares.

A formulação discursiva que recobre o texto da PNEEPEI/2008, ao dispor sobre a formação docente, propicia uma espécie de consentimento prévio pelo sujeito instituidor da Política em sua própria elaboração, o que significa, do ponto de vista linguístico discursivo, assumir publicamente a concepção dual não somente de escolarização, mas também de formação docente quando “ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las” (BRASIL, 2008, p. 5).

Previsto por esta PNEEPEI/2008 o modelo de perfil docente apontado expõe, de certo modo, uma fragilidade teórico-metodológica ao acenar com uma formação (hipotética) que possibilitará a realização de uma práxis educativa

alinhada com os parâmetros apontados por esta Política. Contudo, observando, sob o ponto de vista conceitual e discursivo, que está disposto no documento sobre seus objetivos no campo IV vamos nos deparar com uma orientação (questionável) indicando que os sistemas de ensino devem “promover respostas às necessidades educacionais” dos alunos garantindo-lhes o (já conhecido) atendimento educacional especializado mediante uma formação docente específica para oferecimento deste atendimento. Deste modo a formação docente implicada com a escolarização de pessoas com deficiência fica estabelecida, no campo VI desta PNEEPEI/2008, defendendo o princípio de que para

[...] atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. **Essa formação** possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e **deve aprofundar** o caráter interativo e interdisciplinar da atuação 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**. (BRASIL, 2008, p. 17, grifos nossos)

Sabe-se que, por conta de outros documentos colocados sob análise neste capítulo, a formação docente tem sido historicamente atravessada por uma polifonia de vozes, caracterizando um campo de disputas acentuadas, que resultam, invariavelmente na construção de um ideário dual para a formação docente. Os conhecimentos gerais indicados no excerto, afirmando que eles estão relacionados à base da formação inicial e continuada, não correspondem, necessariamente, ao currículo dos cursos que a este docente lhes são disponibilizados, exceto quando colocado sob modalidade de uma habilitação específica a ser conquistada posteriormente.

Deste modo, discurso tomado para referir-se a “essa formação” que “deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar” da atuação docente, desejável na articulação de saberes entre docentes do ensino comum e do atendimento educacional especializado nem sempre ocorre, até porque o discurso da própria PNEEPEI/2008 define como locus preferencial deste atendimento a sala de recursos multifuncionais, que cumprem o papel de promover este atendimento

na escola comum, requerendo perspectivas colaborativas na coexistência de dois tipos de docência em um mesmo ambiente educacional, colocando de um lado, oficialmente, o professor generalista, da sala comum e, de outro, o especialista/especializado, na sala de recursos.

O trabalho articulado, “interativo, interdisciplinar” a que se refere o trecho desta PNEEPEI/2008 já estava previsto na Resolução nº 2/2001, que definia as DNEEEB/2001 determinando-se, inclusive, um tempo para a realização dessa função primordial. Confirmada pela Resolução n.º 4/2009, que também define as atribuições do professor especializado, dentre as quais está o trabalho colaborativo com a sala de aula comum (BRASIL, 2009):

Nesse sentido, a legislação vigente preconiza que:

Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (BRASIL, 2009)

No Art. 13, esta ideia de articulação é reforçada ao expor especificamente como esta articulação possa existir, na medida em que o professor do Atendimento Educacional Especializado deve

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.

Segundo Miranda (2016), em estudo específico sobre a organização do trabalho pedagógico entre os docentes das salas de recursos multifuncionais e o do ensino comum, o relato de docentes das salas de recursos aponta para um “isolamento e uma batalha diária que travam com gestores e professores da sala de aula comum, em que entraves e barreiras dificultam a consecução do objetivo das salas de recursos multifuncionais”. (MIRANDA, 2016, p.99). Neste quadro a dificuldade em relação à articulação com base nas atividades desenvolvidas pelos docentes, agrava-se, segundo assinala esta autora, porque a relação entre eles “não é de total cooperação do professor da sala comum, pois a troca de

informações, a parceria nas atividades com os alunos ainda é muito difícil”. (MIRANDA, 2016, p.100)

Mas não é isso que o discurso instituidor da referida política propala, ao afirmar que a atuação docente na educação especial, tem como base a formação, inicial e continuada do professor, contando com seus conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área de modo que esta formação possibilita não apenas sua atuação no atendimento educacional especializado, mas também propicia que seja aprofundado o caráter interativo e interdisciplinar (que já existia?).

Discursos instituidores que não constituem uma legislação propriamente dita estão geralmente revestidos por uma argumentação retórica, mesmo que falaciosa, como meio de persuasão dado que seu uso, estratégico para validação desta PNEEPEI/2008 é, sob o viés de análise escolhido, observada como uma técnica argumentativa a serviço do convencimento público.

Neste sentido, Perelman e Olbrechts-Tyteca (1999), em seu Tratado da Argumentação, justificam o uso da (nova) retórica, diferente da retórica clássica com base em Aristóteles, afirmando que seu uso é justificado em razão dos resultados obtidos por meio dela, ao se promover aquilo que este autor chama de “comunhão de espíritos”, momento em que se dá a adesão total de mentes pensantes em relação ao tema desenvolvido no discurso instituidor.

Ao nosso entendimento, o discurso inscrito na base da PNEEPEI/2008 cumpre bem esta função à medida que, silenciando estrategicamente o entrecruzamento de discursos discordantes, impõe de forma prevalente⁶⁷ seus fundamentos revestidos em um construto legal bem amplo e robusto, capaz e validar concepções sobre a deficiência, a formação docente e também sobre a ação docente em atenção à deficiência através de uma lógica estruturada por meio de um discurso notadamente sofista, de aparente nexos, mas com fundamentos contraditórios e com uma intenção claramente não revelada.

⁶⁷ Neste sentido, em acordo com Germano (2008), entendemos que o exercício do poder que emana das políticas educacionais, ou a sua conquista, requer uma busca incessante por sua legitimação e o instrumento clássico de justificação que regimes políticos, notadamente aqueles de viés autoritário, é a da ideologia que é manifesta pela via de formulações discursivas estrategicamente urdidas e mobilizadas visando a perpetuação hegemônica de um modo de ver e tratar uma temática, como a educação e tudo que dela advém.

Ainda, na formulação discursiva que materializa o referido documento observamos no campo IV da PNEEPEI/2008 a substituição de algumas expressões, tais como, “alunos com necessidades especiais” por “alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”. A opção pela troca aponta para uma manobra linguístico-discursiva que visa recolocar a discussão sobre quem são os responsáveis por identificar os alunos que serão “público-alvo” da educação especial.

Não se trata de uma questão meramente semântica, pois pelo fato de atribuir a um aluno um diagnóstico de deficiência, pode significar um confronto sobre o que olhamos e como olhamos os alunos, e esta escolha pode representar até como nos olhamos, como nos vemos neste processo de classificação que, certamente, a todos perturba e incomoda na medida em que nos incita, segundo Veiga-Neto (2012, p. 267) a descer, metaforicamente, “aos porões”, uma vez que a ida aos porões da “casa que habitamos”, isto é, a concepção e o modo como passamos a tratar determinadas situações não podem ser vistas descoladas das “origens e os possíveis desdobramentos e consequências dos muito atuais e variados fenômenos sociais e educacionais”. Além do mais, adverte este autor,

[...] as descidas aos porões nos potencializam sobremaneira para enfrentarmos racionalmente tais fenômenos, trabalhando a favor daquilo que nos interessa e contra os constrangimentos e limitações que se nos impõem. (VEIGA-NETO, 2012, p. 268)

Sem um olhar mais curvo em direção ao campo minado do discurso instituidor das PNEEPEI/2008, que é moldado a partir do estabelecimento prévio e planejado dos efeitos de sentido que ele pode desencadear, ficamos refém de uma compreensão provisória, segundo Van Dijk (2012), sujeita às oscilações que ocorrem, de acordo como a teoria sociocognitiva defendida por este autor, quando deslocamos essa compreensão do contexto, do uso da língua e do discurso. Isto quer dizer que o entendimento dos fundamentos dessa PNEEPEI/2008, uma década depois, encontra-se aberto a novas considerações dado que se observa que o discurso que a instituiu não superou a visão de educação especial como uma modalidade especial, na contramão da perspectiva que propunha, enfatizando a necessidade de um ensino transversal

que complementasse as atividades desenvolvidas na sala de ensino comum. Não é isso que ocorreu. Ao avaliarmos outra ação política anteriormente, em 2007⁶⁸, reconhecemos que nesta ação já havia prenúncio da natureza conceitual dos fundamentos que iriam embasar a PNEEPEI/2008 que, em idêntica esfera de poder, reiterou a concepção de serviço educacional desconectado do ensino comum, mediante a institucionalização da definição do lócus de oferecimento deste serviço.

Para nosso viés de análise estabelecido para examinar os textos regulamentadores da educação, interessa observar como a mudança de paradigma conceitual se expressa na adoção de concepções que podem indicar permanências ou apagamentos não apenas terminológicas, mas de (re)elaboração de conceitos que implicam claramente modos de compreender e tratar os fundamentos da educação especial e da educação especial na perspectiva inclusiva, de modo a configurar dois campos de estudo distintos. Essa diferença torna-se perceptível na leitura reflexiva que a análise do discurso crítica possibilita realizar, na medida em que busca apreender sentidos e significados que podem estar subjacentes à enunciação de um texto legal como o da PNEEPEI/2008, na medida em que determinadas expressões, ao serem validadas, colocam-se de modo a reiterar concepções passíveis de contradição e polêmica quando contraditadas com orientações de outros documentos ao quais a política brasileira mostrou-se, ao menos de forma protocolar, solidária e signatária.

Necessário para poder aclarar o debate que se dá ao longo da formação docente, quando esta se coloca em correspondência com a educação de pessoas com deficiência, é a observação que se pode fazer no que diz respeito às formas de tratamento dispensadas às terminologias, uma vez que sua compreensão não se dá fora do contexto da realidade social da qual faz parte e, como tal, reflete o modo como é historicamente concebida, fato que impactou diretamente as formas de se compreender os fundamentos da chamada “educação especial”. Considerando como fator intrínseco do discurso a possibilidade de gerar formas distintas de compreensão, a saber, do grau de persuasão no qual é formulado, no contexto onde está inserido e a motivação

⁶⁸ Mediante Portaria MEC nº13/2007, fica criado o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

para a qual foi estrategicamente produzido, podemos dizer que o efeito polissêmico desencadeado pelo uso de determinadas terminologias que se aplicam a este campo da educação, tem a capacidade de influenciar diretamente a maneira como passam a ser compreendidos significados sobre os quais fundamentos e concepções são construídos. A contar pela configuração do documento em tela, a preservação de certas terminologias resistiram ao crivo da evolução natural dos conceitos, demonstrando que a permanência de determinadas expressões, como as aqui destacadas, reitera o mesmo o *modus operandi* que legisladores aplica(va)m na formulação de documentos para normatização de temas que interessa(va)m tanto à formação docente quanto à escolarização de pessoas com deficiência.

Antes de investigar os efeitos de sentido que a polidez, ou a ausência dela, no discurso sobre inclusão da pessoa com deficiência na escola, atentemos para um detalhe: que fatos ocorriam no Brasil para que fosse escolhida cada qual das terminologias supracitadas e registradas de forma “politicamente correta” em seu tempo e modo? Claro que para responder a este questionamento é preciso, primeiro, entender como os conceitos de normalidade/anormalidade foram sendo historicamente construídos e, mais importante, que questões de ordem econômica, política e social exerceram algum tipo de influência na educação, de modo geral e, de modo mais específico, na educação especial.

A base teórica da Análise do Discurso Crítica, em Van Dijk (2012) entende que para haver decodificação terminológica há que se estabelecer correlação estreita entre a situação de produção discursiva e o contexto no qual este discurso está sendo criado, além desta condição, encontra-se outro fator desencadeante do discurso que a intencionalidade, como determinante não só do conteúdo formal do discurso, mas também do seu aspecto composicional e sua interação com o meio.

Como está inserida num contexto social concreto e, como tal, acaba por evidenciar e reforçar determinadas formas de expressão do modo como se dá a apreensão da realidade e seus elementos que a compõem, a educação, como um todo, não pode ser compreendida fora da realidade social da qual faz parte. Por esta razão, a Análise do Discurso Crítica entende que o modo de produção de um discurso, relacionado à questão terminológica, pode interferir nas relações

sociais de seu tempo, especialmente no sistema educacional. Neste caso, podemos dizer que o uso de determinadas terminologias delimita, principalmente em legislação sobre a temática, a forma de se referir não apenas às pessoas que são alvo de atenção especial no processo de escolarização, mas também a que tipo de atendimento poderão ter acesso.

Um outro objeto de análise que elencamos, as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, de 2009, busca regulamentar este serviço. O questionamento que pode ser feito acerca dos enunciados do referido documento diz respeito ao alcance da interpretação do conteúdo referenciado em seu Artigo 2º, ao enfatizar que

[...] AEE tem como função **complementar** ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e **estratégias que eliminem as barreiras** para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de **acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida**, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços. (BRASIL, 2009, p. 1)

No corpo deste artigo, citando o atendimento educacional especializado, percebemos como aponta a semântica discursiva, que o mesmo tem a função de complementar a formação destes alunos, com recursos e estratégias que eliminem as dificuldades de inserção na sociedade e as dificuldades de aprendizagem.

A luz da análise crítica do discurso, ganha relevo, de início, a questão ligada à compreensão do que se toma como argumento para “construção, armazenagem e ativação de conhecimentos de memória a quem se propõe traduzir tais enunciados e aplicá-los” (VAN DIJK, 2004, p. 7) na forma que as Diretrizes dispõem. Sob esta perspectiva, à vista do conteúdo, da forma como se apresenta ao receptor e do aspecto composicional sobre a qual o discurso é produzido, as estratégias de processamento discursivos mostram relações semântica e pragmáticas díspares do que postula o Artigo e seu parágrafo Único, uma vez que não são explicitadas no corpo do texto quais são as estratégias a

serem adotadas, para que a aprendizagem aconteça com eficácia, para que haja avanço efetivo destes alunos. Ainda, não se consegue identificar como as estratégias deveriam ser criadas, se de forma coletiva, de forma a contemplar todas as necessidades básicas destas crianças levando em consideração, é claro, as diferenças culturais.

Quanto à definição de quais seriam as “estratégias” com potencial de ruptura de barreiras para “plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” o que se pode observar é que há, deliberadamente, um direcionamento para a exploração de termos que indicam um comportamento de inconsistência e indeterminação quando não deixam claro nem quais são e muito menos o modo pelo qual as barreiras poderiam ser eliminadas, o que torna o discurso do texto legal extremamente vago, generalizante e, acima de tudo impreciso.

Ao referir-se à “disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem”, no artigo 8º, o texto/discurso retirado do excerto, pelo tom generalista que assume, em primeiro lugar que a deficiência não é resultado de uma construção social, visto que é o aluno que não adquiriu, por sua própria incapacitação, condição de “plena participação” da vida em sociedade. Depois, o discurso avança apresentando outras marcas de imprecisão, uma vez que não explicita quais são os recursos de acessibilidade e estratégias que rompem barreiras (as visíveis ou as invisíveis?), bem como não indica quem as disponibilizará e como devem ser implementadas.

É possível que, de acordo com Citelli (2005, 13), a expressão de imprecisão observada na escolha lexical indique que o formulador desta peça discursiva, ao tentar ganhar adesão de um auditório coletivo (de uma categoria profissional, como a do magistério) “não esteja trabalhando com uma verdade, mas tão-somente como algo que se aproxime de uma verossimilhança ou simplesmente a esteja manuseando”. A construção do verossímil é a construção daquilo que se constitui em verdade a partir de sua própria lógica, nem que para busca do nexo de fundamentos que representem, em nosso caso as DOAEE/2009, crie-se uma espécie de embaçamento conceitual, comprometendo a compreensão do texto legal.

Segundo este autor é daí que surge a necessidade de se construir o “efeito de verdade” com a inserção de uma formulação discursiva contendo argumentos, mesmo que imprecisos, e até falaciosos, mas que atendam aos propósitos a que se propõe o discurso instituidor que visa obter aquilo que Perelman e Olbrechts-Tyteca (1999) denomina “comunhão de espíritos”.⁶⁹

No que diz respeito às questões da formação docente, o tema passa a ser tratado no artigo 13º que fala sobre as atribuições dos professores de atendimento educacional especializado e dentre todas, destacamos as que podem ser decisivas para o pleno exercício da docência sob as condições que esta modalidade de ensino cria, ou seja, na súmula de atribuições consta:

- a) **Identificar, elaborar, produzir e organizar** serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial; b) **Elaborar e executar** plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; c) **Organizar** o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncional; d) **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; e) **Estabelecer** parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- f) **Orientar** professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; g) **Ensinar** e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade entre outros; de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação.
- h) **Estabelecer** articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.
- i) **Promover** atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros. (BRASIL, 2008, p. 4, grifos nossos)

Observando a relação de atribuições que cabe ao docente vinculado ao atendimento educacional especializado nota-se claramente a escolha e uso

⁶⁹ É o que poderíamos chamar de auditório, visto que todo discurso possui um contexto e, consequentemente, um auditório para o qual ele é elaborado e o se amoldar àquele auditório é a condição para que exista a persuasão plena e incondicional.

lexical de verbos no infinitivo. O infinitivo corresponde a uma estratégia linguístico-discursiva que permite criar um processo verbal isento de noção de tempo e como modo para reforçar a imposição, ainda que impessoalizada, de uma ação desvinculada de um sujeito determinado. Outra característica que se observa na escolha do infinitivo impessoal, neste caso, é o sentido genérico ou indefinido que o verbo ganha, embora não faça referência explícita à pessoa do discurso que, dentro de uma súmula de atribuições docente, será esclarecida pelo contexto da enunciação.

Ainda, com a escolha do tempo verbal, o efeito de sentido em relação ao posicionamento do sujeito do discurso fica camuflado, embora todos saibamos que uma súmula de atribuições em um documento oficial refira-se diretamente ao responsável pela formulação do discurso instituidor.

Para preservar estrategicamente sua face, remete o discurso a um receptor imaginário, supostamente bem (con)formado para o exercício da docência nestas condições, ou seja, possuidor de uma formação unifuncional. Embora sua formação inicial mostre-se desarticulada, aligeirada e precarizada do ponto de vista didático-pedagógico e curricular, a ele lhes é impingido um rol de atribuições que pressupõe uma formação multifuncional, aquela que fica no plano do discurso de inúmeras diretrizes e programas que tratam a formação docente, principalmente quando colocada em conexão com a escolarização de pessoas com deficiência, como mais uma prioridade a ser postergada.

Nota-se ainda que verbos no infinitivo, perfilados tal como uma enumeração, sugerem o cumprimento de um manual, que contém inúmeras determinações que deverão ser, harmoniosa e eficientemente, levadas a cabo. Além do que, a escolha da forma verbal – verbo sempre no infinito –, revela uma característica importante que está relacionada a textos/discursos injuntivos, ou prescritivos, dado o elevado grau de obrigatoriedade existente no seguimento, considerando ainda que sobre esta formulação discursiva reconheçamos uma camada de autoridade gerando comandos para os quais o receptor se vê na obrigação de aceitá-los e segui-los

Mesmo não fornecendo informações plausíveis, tais como: quais são as condições para cumprimento de todas as atribuições descritas, como elas deverão ser cumpridas, pontual ou concomitantemente, quando serão realizadas, se compatíveis com a demanda gerada pelo currículo escolar ou

como atividade diferenciada e, principalmente, o que representa aquele conjunto de atribuições descoladas das demais, que o professor já acumula como condição *sine qua non* para o exercício diário de sua prática educativa. Deste modo, em meio a efeitos de sentido díspares o discurso instituidor vai, estrategicamente, se materializando no sentido de garantir a operacionalização de uma ação docente para a qual o docente não tem formação.

A aprovação das (novas) 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 formação continuada, em 2015, 14 anos após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, representou a necessidade de buscar-se orientação para as reformas curriculares nos cursos de licenciatura que o Conselho Nacional de Educação, em julho de 2015, apresentou à sociedade.

No plano discursivo, a elaboração deste Parecer que apresenta e fundamenta as novas DCN/2015, revogando as anteriores, coloca-nos diante da seguinte questão: houve, de fato, alguma ruptura com o discurso da formação por competências, tão marcado e criticado na versão anterior?

A referida Resolução, que dispõe sobre a instituição das DCN/2015 é composto por um calhamaço de páginas que, para efeito didático, foi separado em duas partes. A primeira ocupa-se de um objetivo que é o de criar uma contextualização no sentido de se justificar, a partir da inserção de 13 “Considerandos” como uma demonstração de força argumentativa, a necessidade de alteração das referidas DCNF/2015. Na segunda parte, na qual o discurso instituidor apresenta-se de forma mais incisiva, identificamos um vigor discursivo maior na apresentação de princípios orientadores, enunciando quais são, de fato, as diretrizes curriculares para uma política de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério.

Ao proceder à leitura global do documento, verificamos, sem muito esforço que, no interior da formulação do discurso do sujeito instituidor há, propositalmente, determinadas supressões de termos relacionados ao paradigma das competências, que marcam os textos curriculares produzidos no contexto da reforma da política curricular que ocorreu a partir da segunda metade

da década de 1990, mais precisamente em 1996, quando da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Quando fazemos uma análise lexical e discursiva do novo texto legal verificamos que expressões como “constituição de competências”; “desenvolvimento de competências”; “competências e habilidades”; “aquisição de competências”; “aprendizagem por competências”; “avaliar as competências” entre outras, são repetidas inúmeras vezes nos discursos oficiais que normatizam os cursos de licenciatura desde 2001.

A opção por novos signos linguísticos para o campo lexical no qual o discurso instituidor é (con)formado e formatado, reforça nossa teoria de que o caráter de embaçamento conceitual, como fator constitutivo de uma manobra discursiva produtora de um (novo) sentido díspar para uma velha base discursivo-conceitual, vem pela substituição, por exemplo, das expressões “competências e habilidades” por “informações e habilidades”, como demonstra o seguinte exceto: “[...] O(a) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de **informações e habilidades**” (BRASIL, 2015, p. 25, grifos nossos).

A pedagogia das competências, brandida no interior do discurso instituidor destas DCN/2015, assume claramente a perspectiva teórico-metodológica sobre a qual a formação docente passa a ser discutida que, de acordo com Nota emitida pela Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd), em 9 de outubro de 2019, aponta 9 (nove) motivos de contrariedade desta associação sobre o que dispõe as DCN/2015, que são:

1. Uma formação de professores de “uma nota só”;
2. Uma proposta de formação que desconsidera o pensamento educacional brasileiro;
3. Uma proposta de formação docente que desvaloriza a dimensão teórica;
4. Uma proposta de formação ‘puxada’ pela competência socioemocional;
5. Um texto higiênico em relação à condição social do licenciando;
6. Uma formação que repagina ideias que não deram certo;
7. Uma proposta que estimula uma formação fast food;
8. Uma formação de professores com menos recurso;
9. Uma formação que não reconhece que o professor toma decisões curriculares. (ANPEd, 2019);

Este posicionamento pode refletir a insatisfação com o discurso pragmático proposto pelo discurso instituidor, sobre o qual se pretende, a partir das DCN/2015, apontar rumos para a formação docente no Brasil que insiste, segundo o conteúdo da referida nota, em propor o processo de formação docente baseado em um discurso universalista operado com uma imagem homogeneizante e negativa dos professores e de sua formação, responsabilizando-os, quase que exclusivamente, pelos baixos resultados de avaliação da educação.

Em nosso entendimento, a manifestação do posicionamento da ANPEd expressa consequências que formulações discursivas impositivas, na contramão das conquistas do campo educacional ao longo de décadas, e expõe uma relação conflituosa, polêmica, uma vez que além do confronto com a proposta teórico-metodológico, fica evidente a crítica a um discurso que visa conformar a formação docente a um modelo cuja centralidade recai na questionável pedagogia das competências. Ora, se estas DCN/2015 se arvorou em constituir uma repaginação de outras versões de diretrizes curriculares sobre as quais exerceu críticas para sustentar a necessidade desta versão “nova, revisada e ampliada” como se justifica este horizonte negativo sobre o qual buscou sua validação?

A expor os indicadores de aprendizagem e da formação de professores, o desafio do baixo valor social da carreira do magistério no Brasil, somado a outro aspecto apontado ainda neste campo dos indicadores, que se refere “a importância da qualidade do professor no processo de aprendizagem escolar dos alunos”. Para sustentar as medidas que coíbam o nível cada vez mais baixo da proficiência dos alunos, o discurso que institui estas DCN/2015 recorre a um estudo de 2005 realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que constatou que a qualidade dos professores e do ensino ministrado é o fator mais importante para explicar o desempenho dos alunos. Por outro lado, próprios postulados por estas Diretrizes apontam como justificativa para implementação de um novo paradigma para as DCN/2015 o que segue:

[...] precariedade da formação inicial do professor no Brasil, ao constatar que os currículos relativos a essa formação: (a) não se voltam para as questões ligadas ao campo da prática profissional; (b) não observam relação efetiva entre teoria e

prática; (c) têm uma característica fragmentária e um conjunto disciplinar bastante disperso; (d) nos cursos de Pedagogia quase não se encontra aprofundamento dos conteúdos que devem ser ensinados na escola, enquanto nos demais cursos de licenciatura prevalecem os conhecimentos da área disciplinar especializada, em geral totalmente desarticulados do ensino desses conteúdos e do estudo dos fundamentos pedagógicos da ação docente; (e) são poucos os cursos que promovem aprofundamento da formação na educação infantil e no ciclo da alfabetização; (f) os estágios constam das propostas curriculares sem planejamento e sem vinculação clara com as escolas e com os sistemas escolares, sem explicitar as suas formas de realização e supervisão; (g) segundo os próprios alunos de licenciatura, os cursos, em geral, são dados em grande parte com suporte em apostilas, resumos e cópias de trechos ou capítulos de livros, ficando evidente a pauperização dos conhecimentos oferecidos.

Em nosso entendimento, este arrazoado, oficialmente composto, parece ser uma prova inequívoca do discurso fracassado que ao longo dos anos contribuiu para formação deste quadro de deficiências não superadas na formação docente.

Contudo, o (novo) discurso instituidor, como o fito de propor uma (nova) ordem para as (novas) DCN/2015 parece, usando uma expressão bem coloquial, “dar um tiro no próprio pé” pois reconhece a incompetência passada e ainda supõe que para superar toda mancha de precarização que tomou historicamente a formação docente é a “valorização do profissional do magistério” pautada num ponto que o documento em tela considera fatos estratégicos no “processo de atratividade pela carreira” que é a remuneração, desprezando outros aspectos como as condições de trabalho, a formação continuada etc. fazendo opção clara pela valorização do desenvolvimento de (novas) “competências profissionais docentes” que, somadas, devem contemplar estas três dimensões: “conhecimento profissional”, “prática profissional” e “engajamento profissional” considerando o já conhecido lema “o aprendizado ao longo da vida” como sofisma que deve embalar a busca “novos e necessários” processos formativos.

No plano da análise do discurso crítica do texto legal que apresenta, observamos a adoção do discurso de autoridade⁷⁰, com o qual estas DCN/2015

⁷⁰ O *argumentum ad verecundiam* ou *argumentum magister dixit* é uma expressão em latim que significa apelo à autoridade ou argumento de autoridade, característica principal do discurso de autoridade. É uma falácia lógica que apela para a palavra ou reputação de alguma autoridade, neste caso a figura do Ministério da Educação, a fim de validar o argumento. Este raciocínio,

poderia, estrategicamente, tomar os ensinamentos formulados, no campo da ficção literária, como se apresenta na obra do ilustre escritor modernista brasileiro, Guimarães Rosa (1908-1967) que, ao referir-se ao sentimento de incompletude que permeia a existência humana, dizia “O animal satisfeito dorme”, sugerindo que devemos estar atentos a quaisquer sinais de mudança, inclusive daquelas que orientam, no caso, formação de um professor sob o risco do mesmo incorrer em uma suposta monotonia existencial docente. Analogamente, poderíamos dizer que as “novas” DCN/2015 poderiam representar este convite à mudança de conceitos orientadores.

Sob esta perspectiva a criação de novas diretrizes foram concebidas, do ponto de vista discursivo, como uma forma de incitar novos processos de formação já que o professor não poderia ser pilhado em sua monotonia. Se, como nos ensina este mestre do realismo fantástico brasileiro “a gente não nasce pronta, vai se gastando; gente nasce não-pronta e vai se fazendo” não é de se entranhar que o criador mais importante de neologismos da literatura brasileira, ainda pudesse, involuntariamente, inspirar os formuladores de discursos de autoridade que, no caso da validação de leis e diretrizes, são insofismáveis. Se mal podemos comparar a justificativa para aplicação de um discurso de autoridade, olhemos para o que vaticina tal autor sobre o processo de construção identitária que também se aplica ao professor

O senhor... mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra montão. (GUIMARÃES ROSA, 1956)

Aqui nasce um questionamento: com a devida licença poética, retomando o plano que interessa para nosso viés de análise, será possível afirmar que o cenário da formação docente se ajusta a um discurso falacioso, respaldado em orientações dúbias, como está no corpo das novas DCN/2015. Ao que parece, o objetivo de produzir uma formulação com propósito escamoteado de construir meias verdades para complexificar sua compreensão literal, foi atingido dado os dissensos e polêmicas que não conseguiu até agora evitar.

segundo Citelli (2005) é absurdo quando a conclusão se baseia exclusivamente na credibilidade do autor da proposição e não nas razões que ele apresentou para sustentá-la.

Em nossas reflexões sobre a correlação do documento em tela com aquilo que se apresenta como “novidade” para a formação docente, apoiamo-nos nos estudos de Ferretti (2002) que

Sob o argumento principal de que as mudanças que estão ocorrendo na esfera do trabalho desde os anos 60/70 do século XX, mas que se fizeram mais patentes no decorrer dos anos 80 e, principalmente, dos anos 90, demandariam um novo tipo de trabalhador, mais ilustrado, mais informado, possuidor de níveis de escolaridade mais altos, desencadeia-se, durante a última década daquele século, um intenso movimento de reformas educacionais que viriam a atingir todos os níveis da educação nacional. (FERRETI, 2002, p. 200)

Assim, sob tais circunstâncias, a formação docente, assentada na chamada “pedagogia das competências” acabou sendo afetada por esta onda de gerenciamento, sem consulta pública, passou a tratar a educação baseando-se em um modelo empresarial. Deste modo as diretrizes tomadas pelas políticas educacionais, recentemente traçadas pelo Estado brasileiro, em articulação com diferentes setores sociais, têm garantido pela força do discurso de autoridade afirmado não apenas a intenção de elevar o nível de qualidade da educação pública, mas de fazê-lo de modo que esta cumpra o papel que lhe caberia, segundo tais políticas na promoção do desenvolvimento nacional. Sob esta perspectiva, estabelecer uma relação estreita e mais ou menos direta entre educação e trabalho, com base no pressuposto, de que a sociedade precisa ser atendida em suas (novas) demandas.

No âmbito da valorização da docência, que permeia as DCN/2015 há o destaque para as áreas de atuação, compreendendo a docência e gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades de educação básica em seus mais diversos níveis e modalidades de ensino. Estas DCN/2015 encaram a valorização deste profissional sob prismas distintos, a saber, a formação – inicial e continuada –, condições de trabalho e tudo o que se relaciona a elas, como por exemplo, o desenvolvimento da carreira e a política salarial.

Não se pode ignorar que estas DCN/2015, em seu Art. 14º, parágrafo 2º relata exclusivamente os fundamentos da educação, destacando a educação especial, fator que denota caráter de importância na formação de futuros docentes, apresentando alguns elementos para a universalização do processo

de inclusão. Ressaltando, que a simples inserção de uma disciplina no currículo dos cursos de formação docente, para atuação com alunos com necessidades educacionais especiais, não garante avanços significativos, entendemos que a oferta de disciplina com a forma de repensar algumas práticas ainda enraizadas de preconceito e discriminação.

A contar pela análise crítica do discurso instituidor o que posso concluir me leva a dizer que a legislação atual preserva, em muito, o espírito das velhas bases, sem constrangimento. Sem fazer qualquer menção a uma formação “positiva frente à docência”, muito menos se refere à atenção especial, no que sugere o que for direcionado a esta problemática deva levar em conta “a preparação de todos os professores para que exercitem sua autonomia e apliquem suas habilidades na adaptação do currículo e da instrução no sentido de atender as necessidades especiais dos alunos” sem considerar, é evidente, a maneira de tratar a formação docente de forma dicotomizada, de forma a perpetuar a visão dual para a formação docente, ela estando ou não, em correlação com a escolarização de pessoas com deficiência.

CONCLUSÕES

Repetidas vezes nos vemos diante de afirmações, ou de campanhas publicitárias, referindo-se ao direito de aprender que têm todos os alunos. A discursividade com a qual se formam tais enunciados nos dá a impressão de que há um interesse ético verdadeiro, combinado com empenho político econômico e pedagógico para que a escola seja efetivamente para todos. Contudo, observamos que, muito menos frequente, é a propaganda que se veicula em torno de políticas educacionais direcionadas à formação docente, fato que deixa entrever que todo o quadro do magistério estivesse, de fato, já se apropriado de conhecimentos imprescindíveis ao seu ofício de docência.

Os estudos e pesquisas aos quais tivemos acesso, apontaram para um consenso entre os autores que referiam-se, tradicionalmente, à história da escolarização de pessoas com deficiência no Brasil como um movimento que se constituiu à parte dos movimentos da escola comum sendo, somente a partir da década de 1990, por influência de acordos internacionais assumidos pelo país, que ocorre a apropriação e disseminação de um discurso que se apresenta como garantidor do direito de todos o aluno ser escolarizado e frequentar a escola pública.

Levando em conta que a história é configurada por um amplo processo de continuidade/descontinuidade, e que tanto a formação docente quanto a escolarização de pessoas com deficiência não podem ser compreendidas de forma desvinculada dos processos sociais que as permeiam historicamente, optamos por iniciar nosso trabalho com uma reconstituição histórica da formação docente procurando situá-la, em sua constituição, quando esta se põe em correlação com a escolarização de pessoas com deficiência. Este processo de resgate de fontes e dados possibilitou identificar e descrever indícios, resquícios ou continuidade de algumas ideias e concepções sociopolíticas que regeram a forma de compreender e dar encaminhamento às questões envolvidas nesta conexão.

Neste trabalho foram estudados e colocados sob análise a lógica sobre as quais são criadas concepções e formulações discursivas que as sustentem sob forma da institucionalização. Ao longo da história, como pudemos constatar na fase de resgate histórico da formação docente e da escolarização de pessoas com deficiência, muitas mudanças ocorreram, inclusive as que estão relacionadas ao campo das terminologias.

Observamos que as concepções atribuídas variavam conforme a época e os diferentes enfoques, situando não apenas o modo de tratar a educação das pessoas com deficiência, mas também a forma como o processo formativo da docência daria cabo desta educação. Vimos, pelo levantamento da produção de conhecimento sobre a temática que tal fato exigiu, em dados momentos, o ressignificando de concepções e o surgimento de novos paradigmas educacionais, significando à época importantes avanços que, hoje, podem ser questionados.

A abordagem que adotamos centrou-se na identificação de fatos de importância histórica e política que constituíram o percurso de idas e vindas da formação docente no Brasil, direcionada ou não à escolarização de pessoas com deficiência, compreendida a partir de diferentes ciclos da história da educação no Brasil. Este estudo, de perspectiva diacrônica, que foi apresentado em partes distintas, pautado em postulados de autores considerados relevantes no sentido de caracterizar o que há de produção de conhecimento a partir das discussões empreendidas por cada um, em seu tempo e modo, possibilitou lançar um olhar sobre os pontos de congruência e/ou divergência que neles existiram.

Porém, do que colhemos como resultado deste panorama bibliográfico que tomamos, ao elegermos alguns dos aportes teóricos para sustentar nossas argumentações, é a certeza de que não é razoável querer sustentar uma posição teórica que defenda a proposta de colocar a educação especial e a educação inclusiva em situação de coexistência, até porque tal expediente nos colocaria diante de um risco haja vista o fato de serem, em muitos momentos, antípodas no debate educacional.

Enfim, nesta situação dilemática, envolvendo estes dois conceitos díspares, podemos dizer que não está em jogo apenas o entendimento da relação que as une ou separa, mas, isto sim, da compreensão que um olhar mais curvo, lançado sobre a modernidade, como experiência histórica e subjetiva, pode fornecer em relação a estas terminologias que, em última análise, indicam um modo de estar no mundo que dá forma a estas concepções, fato que exige de todos nós revisão permanente sobre os modos como a atenção às deficiências vem sendo tratados.

Em outras palavras, as contribuições teóricas dos diferentes autores, tomados pelo conjunto de análises realizadas em torno do ponto de intersecção

da formação docente com a escolarização de pessoas com deficiência, nos colocou do seguinte desafio: se aceitarmos, enquanto estudiosos e pesquisadores da temática, a força histórica das marcas da educação especial, não negando essa herança sob a qual muito dos estudos se forjaram, então podemos passar a olhar estas marcas não como obstáculos intransponíveis pela força da demarcação que representa, mas como barreira temporária a indicar que não podemos mais continuar pelo mesmo caminho que seguíamos.

Assim sendo, ponderando as considerações que até aqui fizemos, podemos afirmar que o contato e a análise com todo o material decorrente desta revisão bibliográfica contribuíram significativamente para que fosse ampliada a nossa compreensão sobre o nexos em torno do qual a formação docente foi historicamente se constituindo, sobretudo, quando e como passou a ser discutida enquanto objeto de interesse de políticas públicas, apesar de mostrar-se, em determinadas situações, fragmentária e dispersiva de um contexto histórico e político como o das décadas iniciais do século XIX.

Em face do resultado deste movimento de apuração do que já havia sido discutido acerca da temática em estudos e pesquisas cristalizados, também podemos apontar como resultado a constatação de que a produção de conhecimento existente até o momento da pesquisa mostrou uma tendência na abordagem ao situar a formação docente preferencialmente sob o ponto de vista da historicização, abarcando desde as primeiras iniciativas, como a imposição da pedagogia jesuítica, pelo Ratio atque Instituto Studiorum Societatis Iesu (Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus), criado em 1559, até os momentos precedentes da promulgação de documentos que se ocuparam, institucionalmente, da formulação de diretrizes e bases para a educação nacional.

O desvelamento de um cenário composto por estudos sobre formação docente e escolarização de pessoas com deficiência, apontou para um dado importante neste balanço que ora processamos, ou seja, a existência de uma espécie de tendência quase que generalizada em torno de um viés de investigação que prioriza a constituição histórica destes temas. Deste modo, concluímos que há, até onde esta pesquisa foi possível alcançar, produção reduzida de estudos e pesquisas que dão centralidade ao debate sobre o ponto de intersecção que se forma quando a formação docente se coloca em conexão

com a escolarização de deficiências, motivo pelo qual elegemos esta problemática como objeto de estudo, entendendo que eventuais lacunas e questionamentos sobre a temática deveriam ganhar novos investimentos no sentido de ampliar a compreensão teórica e metodológica que se tem ainda hoje. Creditamos este desequilíbrio de produção possivelmente à ausência de um debate mais específico entre autores e pesquisadores da temática que, optando pelo viés histórico de abordagem, deixaram de discutir a complexidade que se forma acerca da intersecção da formação docente com a escolarização de pessoas com deficiência como centralidade em seus trabalhos o que, em nossa avaliação, abre novas possibilidades para diferentes investigações.

A este movimento agregamos, já no Capítulo 2, um recurso metodológico a que denominamos de digressão histórica, onde pudemos situar naquele cenário fatos e acontecimentos históricos e políticos relevantes que mostraram suas relações com a constituição da formação docente. O uso de tal recurso ajudou a confirmar, com maior precisão, a hipótese que já tínhamos formado acerca maior precisão, indícios de que a preocupação enquanto debate político demonstrando preocupação com ações voltadas a atenção às deficiências constituiu, invariavelmente, em iniciativas muito tímidas, marcadas pela descontinuidade e desarticulação, fato que nos permitiu confirmar o nível de desinteresse que a problemática que se relacionava tanto com a formação docente quanto à escolarização de pessoas com deficiência representou junto ao poder público constituído em diferentes ciclos da história do Brasil.

A percepção desta realidade nos permitiu concluir que por longos períodos da história da educação nacional, houve um tratamento oficial desigual desta problemática enquanto política de governo que, para nosso entendimento, não pode ser tratada de forma desconectada de contextos históricos assumidamente controversos e polêmicos.

À vista destas avaliações também não podemos deixar de nos referir à evolução conceitual observada desde a promulgação, em 1988, da nossa Carta Magna. Tendo partido de definições vagas, como “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência” passou-se à definição de uma “modalidade da educação escolar para educandos portadores de necessidades especiais”, até se chegar a uma concepção ainda questionável que aponta para um

[...] processo educacional processo educacional de apoio, complementação, suplementação e substituição dos serviços educacionais comuns com o objetivo de garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos com necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (PNEEPEI/2008)

Como observamos, a preocupação com o modo como a atenção às deficiências ainda vem sendo tratada não se encerra com os dispositivos legais. Desta maneira, vemos que a simples adoção da expressão “educação inclusiva”, pela conotação que a ela se pode atribuir, abre brechas importantes para criação de múltiplas concepções e justificativas para implementação de ações que vão de encontro aos mínimos parâmetros que uma educação com qualidade para todos deve seguir.

Ademais, poderíamos acrescentar que, na verdade, à luz do conjunto de textos analisados, nunca existiu uma política educacional comprometida efetivamente com a democratização educacional, considerando que a atenção à educação com qualidade para todos esteve, não raramente, relegada a um segundo plano, visto que o Brasil carrega a herança histórica de manter-se, segundo Saviani (2013) em último lugar na evolução de gastos com a educação uma vez que o descompromisso histórico do Estado brasileiro é reflexo do processo político no qual o país está imerso há séculos, colocando-se invariavelmente a favor dos interesses de uma determinada classe dominante.

Também verificamos a partir de estudos e pesquisas tomadas para constituição da base referencial deste trabalho, que a escolarização de pessoas com deficiência no ensino regular é uma temática que tem gerado discussões que se estendem desde a percepção dos sujeitos que a implementa, o docente, até a questões mais complexas e abrangentes, como o próprio entendimento sobre escolarização, sobre políticas públicas direcionadas a este campo, como também questões outras que enfatizavam a importância de recursos humanos e a própria formação docente posta em conexão com a escolarização de pessoas com deficiência. Destes fatores, parece haver consenso considerando que a formação docente é essencial para a eficácia deste processo e que seu despreparo constitui uma das principais barreiras, além da necessidade de que nesta formação esteja contemplada forte base pedagógica e não apenas funcional e/ou instrumental.

Como foi possível identificar em estudos empreendidos, principalmente no capítulo 2, a legislação brasileira, compreendida como macrodiscurso que influencia todo e qualquer processo formativo, seja inicial ou continuado, assegura uma formação especializada aos “professores especializados” para dar cabo de um “atendimento educacional especializado”, conforme os ditames legais. No entanto, se para atuar nesta perspectiva o docente precisa de capacitação específica na área de deficiência que irá atuar, o que acontece na realidade, que pode ser facilmente identificado na observação da estrutura e funcionamento das chamadas “salas de recursos multifuncionais”, mostra uma outra dimensão do problema, uma realidade bem diferente da proposta oficialmente. Este dado denuncia que, apesar de ser clara, inclusive na legislação, a necessidade de que as diretrizes que operacionalizam este “serviço” ainda privilegiam a visão dicotômica da formação docente colocando de um lado o “professor capacitado” e de outro, o “professor especializado” de modo que, segundo Silva (2001)

Os educadores de maneira geral, tanto os do ensino especial como os do ensino comum, veem-se como pertencentes a mundos distintos, como se a definição [...] descaracterizasse o conceito universal de educar. Isso, sem dúvida, traz fortes consequências para a relação da educação especial como área da Educação [...]. (SILVA, 2001, p.180)

Como nosso projeto de pesquisa foi desenhado contemplando inicialmente um levantamento de bases bibliográficas para criar o cenário sobre o qual pretendíamos submeter o discurso instituidor, construído historicamente, visando sua análise crítica, no sentido de identificar a constituição de determinadas idiosincrasias como a esta que expomos, optamos por construir, no terceiro e último capítulo, o debate que consideramos crucial para a compreensão dos fundamentos que vem permeando a intrincada correspondência entre a formação docente e a escolarização de pessoas com deficiência.

Consideramos que a formação docente como forma de atualizá-la ao trabalho na atenção à deficiência ainda é insuficiente. Além disso, constatamos que, assim como ocorre com os demais professores, a formação apresenta características que denotam superficialidade, especialmente quando constatamos, mais recentemente a forte adesão à modalidade de ensino a

distância (EaD) como alternativa que o governo federal oferece como resposta à situação demandada pela escolarização de pessoas com deficiências.

Focado em estudo específico, em função do nosso viés de análise, as discussões presentes neste último capítulo, embasadas pelos pressupostos da Teoria da Análise do Discurso Crítica, buscou identificar, descrever e analisar, pela via do discurso instituidor, como determinados fundamentos, tomados institucionalmente para validação de diretrizes e políticas públicas para o campo da formação docente, acabam ganhando complexidade, na medida em a formação discursiva inscrita nesses documentos normativos apresentam-se carregados de efeitos de sentidos, produzidos graças ao uso de mecanismos linguístico-discursivos estrategicamente aplicados na formulação de tais documentos.

O desvelamento dessa engenhosidade linguístico-discursiva, aplicada aos fundamentos da formação docente e da escolarização de pessoas com deficiência permitiu concluir que o uso prevalente de efeitos de sentido díspares, estrategicamente “plantados” no interior dos discursos instituidores foi, certamente, o responsável pela criação de embaçamentos teóricos dados pela alternância no uso de diferentes terminologias, que, em nossa avaliação de resultado, caracterizam a criação de um fenômeno linguístico-conceitual que foi classificado como distopia.

Por essa razão entendemos que, além dessa correlação constituir-se como um polêmico objeto de estudo na academia, as políticas públicas são discursos e, portanto, são práticas que **forjam os objetos dos quais falam**, valendo-se de uma metanarrativa que marca, historicamente, os discursos que perpassam as políticas de formação docente, quando esta se coloca em correlação com a escolarização de pessoas com deficiência.

A forja de significados e sentidos, para o escopo deste estudo, está diretamente ligada à construção de uma opacidade que observamos, estrategicamente urdida no interior da compreensão das formulações discursivas destas políticas, também aprofunda a visão dual, dicotômica da docência (polidocência), além de, o que é mais grave, serviu para fomentar a ideia de isenção da atenção às diferenças no ensino comum. Essa tendência a um “especialismo” capaz de “dar conta” de certos alunos, com determinadas dificuldades, alimentada pelo embaçamento na compreensão de fundamentos

da formação docente revela, de acordo com atores tomados anteriormente em nossos estudos, que as expectativas homogeneizantes e a dificuldade de lidar com as diferenças ainda não foram superadas no contexto da escolarização.

Isto quer dizer que em boa parte da matéria discursiva por documentos tomados para elaboração de diretrizes e normativas direcionadas à operacionalização da formação docente e da escolarização constatamos a existência uma espécie de efeito residual que permite apontar para a criação de uma supra realidade a partir do que passou a sugerir o discurso em sua enunciação quanto este, sob primazia da polissemia, passaram a construir uma visão distorcida e ambígua sobre o que de fato corresponde à realidade.

O recurso desse maneirismo linguístico pode ser considerado como comportamento discursivo intencionalmente desviante, posto que os sentidos e significados são estrategicamente deslocados para um campo diferente de significação, de modo a tornar a compreensão real daquilo que representa a terminologia não mais importe. A verdade forjada, no plano preferencial de um discurso alinhado a este propósito, como é o caso do discurso distópico, pode ser mais estranha que ficção, isto porque a ficção, segundo Van Dijk (2004), precisa fazer sentido, e a verdade, não.

Sob esta perspectiva, podemos dizer que a leitura que fazemos do presente, no âmbito da formação docente, expresso estrategicamente no interior da compreensão destes discursos, passa a ser transportada para realidades distantes, mas ainda familiares. Nesta seara, podemos concluir que o pessimismo dá o tom, quando as distopias, que podem representar o avesso das utopias, dão sinais de um horizonte futuro para a nossa educação, a seguir como está posta, marcado pelo exagero da precarização combinado com a falência do espírito humanista.

Com esta avaliação de resultados não estamos inventariando o que pode ser considerado como avanço ou retrocesso no processo historicamente construído acerca da formação docente no Brasil, fazendo eco a estes cânones, só vislumbrando cenários sombrios tanto para a formação como para a escolarização de pessoas com deficiência.

O resultado do exame da problemática que envolveu a constituição discursiva da formação docente em correlação como a escolarização de pessoas com deficiências abriu, segundo nossa avaliação, uma fresta delicada para o

campo de investigação dos temas porque, a prevalecer nas formulações discursivas direcionadas às diretrizes educacionais o uso de terminologias que não explicitem conceitos e concepções a que se referem, o fenômeno da distopia passará a ser observado com mais frequência, o que pode comprometer a definição de fundamentos fidedignos tanto para a formação quanto para a escolarização, já que este fenômeno que já pode ser flagrado, com certa regularidade.

O escamoteamento de sentidos, artificialmente produzido, que plasma o discurso instituidor funcionou como prova inequívoca da existência de uma intencionalidade nem sempre honesta, que subjaz ao discurso instituidor, conforme demonstramos em variadas análises de diferentes excertos de documentos legais cuja finalidade era de estabelecer normativas para a esfera educacional.

Ousamos afirmar que tal constatação nos coloca, infelizmente, em um cenário não tão distante assim daqueles retratados metaforicamente por enredos temerários, enquanto ficcionalmente brutais e impensáveis, como “Jogos Vorazes”, representação simbólica⁷¹ do que a desigualdade, presentes em nosso mundo atual, é capaz de provocar apenas para garantir demonstração de força, de manutenção do poder hegemônico.

⁷¹ Conhecida pela exploração no cinema, a noção de distopia, também tomada como gênero do discurso, é trazida para as discussões deste capítulo como possibilidade de constituir-se como lente de análise pelo fato de investigarmos o modo pelo qual as meias verdades se constituem como meios de análise da realidade educacional historicamente construída. Seu uso busca lançar luz acerca de formulações discursivas prototípicas do discurso instituidor para políticas públicas, notadamente aquelas direcionadas à formação docente. Ainda, o discurso distópico pode ser compreendido, segundo Hilário (2013), como “aviso de incêndio”, o qual, como todo recurso de emergência, busca chamar a atenção para que o acontecimento perigoso seja controlado, e seus efeitos, embora já em curso, sejam inibidos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, RS, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075> Acesso em: 22 abr. 2018.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Uma formação formatada. **NOTA**. 9 out. 2019. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de> Acesso em 28 out. 2019.

ARAÚJO, Carla. Helena Antipoff, uma abordagem pioneira na Educação Especial no Brasil. **MultiRio**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/14827-helena-antipoff,-uma-abordagem-pioneira-na-educa%C3%A7%C3%A3o-especial-no-brasil> Acesso em: 24 set. 2019.

Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP). Decreto n. 5.884 de 21 de abril de 1933. Institui o Código de Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=131161> Acesso em: 21 set. 2019.

BAKHTIN, Michail. (V. N. Volochínov). Marxismo e filosofia de linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, Marília, v. 17, n. esp. 1, p. 59-76, ago. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000400006&lng=en&nrm=iso Acesso em 10 ago. 2019.

BAPTISTA, Claudio Roberto; SKLIAR, Carlos. (orgs.) Inclusão ou Exclusão. In: SCHMIDT, Saraí. **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BEYER, Hugo Otto. Educação inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da Educação Especial. **Inclusão** - Revista da Educação Especial – Julho/ 2006, p. 8-12.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 20 abr. 2016.

BRASIL. Convenção sobre os Direitos da Pessoas com Deficiência. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília

2007. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192 Acesso em 13 set. 2019.

BRASIL. Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89 que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm
 Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 22 set. 2019.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946 Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>
 Acesso em; 19 set. 2019.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html> Acesso em 12 set. 2019.

BRASIL. Lei Brasileira da Inclusão da Pessoas com de Deficiência/ Estatuto da Pessoas com Deficiência, Brasília, DF. 2015.

BRASIL. Lei nº 01012/2001. Plano Nacional da Educação. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf> Acesso em: 8 out. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1 v. 20. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm .
 Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm
 Acesso em 10 set. 2019.

BRASIL. Lei nº. 4024/1961 de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 27 dez. 1961. Disponível

em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. MEC/INEP. Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20551-pessoas-com-deficiencia.html> Acesso em 13, set., 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 11 set. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em: 25 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf> Acesso em: 18 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso em: 8 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192 Acesso em: 02 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação/INEP. Censo Escolar da Educação Básica – 2017. Disponível em: <http://inep.gov.br/censo-escolar> Acesso em: 19 set. 2019.

BRASIL. Parecer nº 9/2011. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Acesso em: 23 out. 2019.

BRASIL. Parecer nº 2/2015. 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. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> Acesso em: 21 out.2019.

BRASIL. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf> Acesso em: 23 jul. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 9 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm Acesso em: 01 out. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 11 agosto 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm Acesso em: 30 nov. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 22 fev. 2016.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2/2015 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

BRZEZINSKI, Iria. As políticas de formação de professores e a identidade unitas multiplex do pedagogo: Professor-pesquisador-gestor. In: BRZEZINSKI, Iria; SILVA, Marcos Antonio da. **Formar professores-pesquisadores: construir identidades**. Goiás: PUC Goiás, 2011. p. 15 – 50. Disponível em: https://www.proec.ufg.br/up/694/o/10_iria_brezinski.pdf Acesso em 23 set. 2019.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trab. educ. saúde**. Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 185-206, out. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462010000200002&lng=en&nrm=iso Acesso em: 25 out. 2019.

CAIADO, Katia Regina Moreno; BERRIBILLE, Gabriela Ruiz; SARAIVA, Liz Amaral Educação e deficiência na voz de quem viveu essa trama. In: CAIADO, Katia Regina Moreno. (Org.). **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. 1ª ed. São Carlos, SP: EDUFSCar, 2013, p. 17-33.

CARVALHO, Marília Pinto de. O conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPEd. **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 46 jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a06.pdf> Acesso em: 12 ago. 2019.

CASTANHA, André Paulo. A introdução do método Lancaster no Brasil: história e historiografia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9, 2012, Caxias do Sul. Anais... Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul (UCS), 2012. p. 1-16. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Historia_da_Educacao/Trabalho/04_34_32_1257-6384-1-PB.pdf . Acesso em: 08 mar. 2018.

CITELLI, Adilson. Linguagem e Persuasão. 16ª. Ed. São Paulo: Ática, 2004.

DEMLING, Natalia Neves Macedo. A Educação Especial nos cursos de Pedagogia: considerações sobre a formação de professores para a inclusão escolar. **Educação Unisinos**, vol. 17, nº 3, pp. 238-249, 2013. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2013.173.08/3815> Acesso em: 26 ago. 2019.
Disp. em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12131> Acesso em 28 set. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. A formação inicial e continuada de professores e a educação a distância no Brasil: caminhos para a expansão da educação superior? In: LISITA, Verbena Moreira (org.). **Formação de professores: políticas, concepções e perspectivas**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

FELDMANN, Maria Graziela (org.). Formação de professores e escola na contemporaneidade. São Paulo: Editora SENAC, 2009.

FERRETTI, Celso João. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 81, p. 299-306, Dec. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100016&lng=en&nrm=iso Acesso em: 27 out. 2019.

FIALHO, Denise da Silva; FIDELES, Lara Lopes. As primeiras faculdades de Letras no Brasil. **HELB**, ano 2, n. 2, 2018. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-2-no-2-12008/106-as-primeiras-faculdades-de-letras-no-brasil> Acesso em 21 set. 2019.

FIORIN, J. L. Linguagem e ideologia. São Paulo: Ática, 1988.

FRANÇA, Tiago Henrique Pinho Marques. Deficiência e escolarização no Brasil: um estudo acerca do atendimento, atraso e progressão escolar dos deficientes segundo o Censo 2000. Dissertação (Mestrado em Demografia) – Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional, Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em revista**. Curitiba, PR: Editora UFPR, n. 50, p. 51-67, out./dez., 2013.

GOFFMAN, Erving. A elaboração da Face: uma análise dos elementos rituais da interação social. In: FIGUEIRA, S. (org.). **Psicanálise e Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980, p. 76-114.

IMBERNÓN, Francisco. Formação continuada de professores. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010

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

JESUS, Denise de Meyrelles. Formação Continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e a educação inclusiva. In: Denise Meyrelles de Jesus. (Org.). **Pesquisa e Educação Especial**: mapeando produções. 1. ed. Vitória: EDUFES, 2006, v. 01, p. 203-218.

JESUS, Denise. Meyrelles; ALVES, Edson Pantaleão. Serviços educacionais especializados: desafios à formação inicial e continuada. In: CAIADO, Kátia Regina. Moreno; JESUS, Denise. Meyrelles. BAPTISTA, Claudio Roberto. **Professores e Educação Especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A formação de professores para a Educação Inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio-ago. 2014 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 22 de mar. 2018.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. Editora UFPR, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf> Acesso em: 22 mar. 2018.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, set. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300005&lng=en&nrm=iso Acesso em 30 ago. 2019.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Desvendando os segredos do texto. São Paulo: Cortez. 2002.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola. **CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 191-205, mai-ago., 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622014000200191&lng=en&nrm=iso Acesso em: 18 mar. 2017.

LEÃO, Inêz Aparecida de Carvalho. **Presença das diretrizes curriculares nacionais de 2002 nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura da**

UFSJ. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São João del-Rei. Minas Gerais, 2011. 211 p.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**. V. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar., 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00038.pdf> Acesso em 12 set. 2019.

LIMA, Solange Rodovalho. Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2858/2613.pdf?sequence=1> Acesso em 23 ago. 2019.

MACEDO, Elizabeth. Formação de professores e diretrizes curriculares nacionais: para onde caminha a educação? **Teias**, v. 1, n. 2. UFRJ, Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23845> Acesso em: 20 de ago. 2019

MARCHELLI, Paulo Sérgio. Origens históricas das políticas de formação de professores no Brasil (1823-1874). **Teias**, v. 18, n. 51, 2017 (out. /dez.): Micropolítica, democracia e educação.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves; MATURAMA, Ana Paula Pacheco Moraes. O apoio à escolarização de estudantes com deficiência Intelectual: salas de recursos multifuncionais e/ou Instituições especializadas? **Pedagogia em ação**, v. 8, n. 2 (2016): Edição Especial – Dossiê. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/12844> Acesso em: 23, set., 2019.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 406-423, Dec. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300003&lng=en&nrm=iso Acesso em: 11 out. 2019.

MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo; MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano. Política educacional, formação de professores e profissão docente: um olhar sobre a formação docente em história na UECE. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 10, n. 19, jan-jun, 2019. p. 34-44. Disponível em: file:///C:/Users/User/Desktop/24_SET/pol%C3%ADtica%20educacional%20de%20FD.pdf Acesso em: 23, set., 2019.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. A relação entre o professor da educação especial e da escola comum. **JORSEN - Journal of Reasearch in Special Educational Needs**, v.16, n. s1, 2016, p. 98-105.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. Navegando na História da Educação Brasileira. **Revista Histedbr On Line**. Faculdade de Educação – UNICAMP, 2006.

NUNES, Débora Regina de Paula; AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Educação Especial**, v. 25, n. 47, p. 557-572, se./dez. 2013. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/edea/images/ARTIGOS/10178-49932-1-PB.pdf> Acesso em: 6 set. 2019.

OLABUENAGA, José Ignacio Ruiz; ISPIZUA, Maria Antônia. La descodificacion de la vida cotidiana: métodos de investigación cualitativa. **Red de Bibliotecas Universitarias**. Bilbao, Universidad de Deusto, 1989.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão Francisco; PIZZIO, Alex e FRANÇA, George. **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas (Orgs.)**, Editora da PUC Goiás, 2010, p. 93-99. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf> Acesso em 18, ago. 2018.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf> Acesso em: 11 set. 2019.

ORLANDI, Eni. Discurso e texto: formulação e circulação de sentidos. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

PAGNEZ, Karina Soledad Maldonado Molina.; PRIETO, Rosângela Gavioli; SOFIATO, Cassia Geciauskas. Formação de Professores e Educação Especial: Reflexões e Possibilidades. **Olh@ares**, v. 3, n. 1, p. 32–57, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/320> Acesso em 18 set. 2019.

PERELMAN, Chäim; OLBRECHTS-TYTECA. Tratado da argumentação: a nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PLETSCH, Maria Denise. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 22 (81), 2014.

PRIETO, Rosangela Gavioli; FRANÇA, Marileia Gonçalves. Políticas atuais de educação numa perspectiva inclusiva. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa. **Processos Formativos e desafios atuais da educação especial**: olhares que se inter cruzam. Fortaleza: EdUECE, 2018. Ceará.

RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. Momentos históricos da escolarização. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 53-71

RIBEIRO, Márden de Pádua. História da formação de professores no Brasil colônia e império: um resgate histórico. **Temporalidades** – Revista Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFMG. v. 7 n. 2 (mai./ago. 2015) – Belo Horizonte: Departamento de História, FAFICH/UFMG, 2015. Disponível em: www.fafich.ufmg.br/temporalidades Acesso em: 27 ago. 2019.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da Educação Brasileira**: a organização escolar. São Paulo: Autores Associados, 2006.

RICCIOPPO FILHO, Paulo. Antes da racionalidade técnica: os primórdios da formação de professores no Brasil, do período colonial ao final da República Velha. **Profissão Docente**. v. 10, n. 22. UNIEBE, 2010. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/183> Acesso em: 3 abr. 2018.

ROCHA, Solange. O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Surdos em seu percurso de 150 anos. Rio de Janeiro: INES, 2007. Disponível em: <http://ines.gov.br/publicacoes> Acesso em: 21 de abr. 2017.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil (1930/1973). Petrópolis: Vozes, 37ª ed. 2012.

ROMERO, Ana Paula Hamerski. Análise da política brasileira para educação especial na década de 1990: configuração do atendimento e atuação do terceiro setor. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá, Maringá: 2006. 220 f.

ROSSETTO, Elisabeth. Formação do professor do atendimento educacional especializado: a Educação Especial em questão. **Educação Especial**. v. 28, n. 51, jan./abr. Santa Maria, 2015. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial> Acesso em: 19 set. 2019.

SANTOS, Elzicléia Tavares dos. Do aprenderão ensinar: significados construídos pelo futuro docente no aprendizado com e sobre as tecnologias digitais. Tese (Doutorado em Educação). 336 f. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

SANTOS, Magda. A abordagem das políticas públicas educacionais para além da relação estado e sociedade. IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em

Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2046/147> Acesso em: 11 jun. 2018.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. Guia prático da política educacional no Brasil: ações e impactos. – São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SAVIANI, Dermeval. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **ECCOS Revista Científica**, vol. 10, julho, 2008, p. 147-167, Universidade Nove de Julho, São Paulo, Brasil. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=1356> Acesso em: 15 maio 2017.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan.-abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf> Acesso em: 12 abr. 2017.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações, 11. ed. rev. Campinas : Autores Associados, 2011. 137 p.

SAVIANI, Dermeval. Debate sobre as relações entre educação, formação humana e ontologia a partir do método dialético. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 1, p. 185-209, abr. 2013. ISSN 2175-795X. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2013v31n1p185> Acesso em: 16 out. 2019.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/1417/0> Acesso em 20 out. 2017

SHIROMA, O. Eneida; MORAES, Maria Célia de; EVANGELISTA, Olinda. Política Educacional. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. Um estudo sobre o gênero carta pessoais: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita de textos. Tese (Doutorado). Faculdade de Letras. UFMG. Belo Horizonte. 209 p. 2002. Disponível em: http://www.lettras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/profs/romulo/UM%20estudo%20sobre%20o%20q%C3%AAnero%20carta%20pessoal%20de%20JANE%20QUINTILIANO.pdf Acesso em: 12 maio 2017.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa**. v. 1, n. 1, enero-junio, 2016. Disponível em: www.relepeenrevista.org Acesso em 13 set. 2019.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n.14 (esp.), p. 61-88, maio/ago. 2000. Disponível em: <http://www.cielo.br/pdf/rbedu/n14a05.pdf> Acesso em 25 mar. 2017.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n.14 (esp.), p. 61-88, maio/ago. 2000. Disponível em: <http://www.cielo.br/pdf/rbedu/n14a05.pdf> Acesso em 25 de mar. 2017.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Wagner da Silva. A instrução pública em São Paulo: do Império à República. **Revista Alpha**, a. 13, n.13, p. 97-103, nov., 2012. Disponível em: <http://alpha.unipam.edu.br/revista-alpha-numero-13> Acesso em: 28 abr. 2018.

TONEGUTTI, Cláudio Antônio. Base Nacional Comum Curricular: Uma Análise Crítica. Disponível em: http://www.sismmac.org.br/disco/arquivos/eventos/Artigo_BNC_Tonegutti.pdf 2016. Acesso em 17 set. 2016.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Especiais. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, Acesso e Qualidade, 1994. Salamanca (Espanha). Genebra: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394> Acesso em: 05 set. 2019.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Estrutura de Ação para Atender às Necessidades Básicas de Aprendizagem. Conferência de Jomtien (Tailândia). UNESCO, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por?posInSet=3&queryId=4945efd0-5e3c-41b6-a9af-84e0d77de066 Acesso em: 05 set. 2019.

VAN DIJK, T. A. Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva. Trad.: Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, n. 50, maio-ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a02.pdf> Acesso: em 16 mar. 2018.

VICENTINI, Paula Perin. LUGLI, Rosário Genta. História da profissão docente no Brasil: representações em disputa. São Paulo: Corte, 2009. – (Biblioteca básica da história da educação brasileira; v. 4).

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. A Primeira Escola Normal do Brasil. In: ARAUJO, J.C.S. FREITAS, A.G.B. e LOPES, A. P.C. (Orgs.). **As Escolas Normais no Brasil**: do Império a República. Campinas: Editora Alínea. 2008.

WARDE, Mirian Jorge. 1986. A formação do magistério e outras questões. In: MELLO, Guiomar N. et al. **Educação e transição democrática**. 4ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, pp. 73-91.