

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: PROFESSORES CAPACITADOS E ESPECIALIZADOS

### TEACHER TRAINING FOR SPECIAL EDUCATION IN BRAZIL: TRAINED AND SPECIALIZED TEACHERS

Ilma Fialho de Oliveira

*Universidade Federal do Pará*

Waldir Ferreira de Abreu

*Universidade Federal do Pará*

**Resumo:** O ensaio objetiva realizar um breve levantamento histórico acerca das bases que constituem a formação de professores para a educação especial no Brasil. É uma pesquisa bibliográfica fundamentada em estudiosos dedicados ao campo da formação de professores da educação especial, que partem de discussões e reflexões críticas mais aprofundadas. Os resultados do estudo indicam que a formação de professores para a educação especial em nível superior, em nosso país, iniciou-se em 1972 como habilitação específica do curso de Pedagogia; O CENESP criado em 1973, constituiu-se no primeiro órgão educacional do Governo Federal, responsável pela definição da política de educação especial; A partir da década de 1970 e início de 1980, a ênfase das ações educacionais passa a ser orientada para a distribuição dos sujeitos com deficiência em espaços educacionais especializados; A centralidade na formação de professores da educação especial, em alguns momentos da história educacional brasileira, esteve focada na deficiência, corroborando para excluir do ensino regular muitos dos alunos PAEE; Várias medidas legais foram encaminhadas pelo governo federal em relação à formação de professores; A Resolução CNE/CEB nº. 02/2001 definiu quais os professores que irão trabalhar com alunos PAEE – os “capacitados” e os “especializados”; A formação de professores de educação especial, ofertada pelos cursos de Licenciatura em Educação Especial, estão presentes em todo o país, especialmente, de forma privada, com predomínio da modalidade a distância e como uma formação aligeirada. E que as políticas educacionais estão em consonância com as necessidades de formação para o trabalhador requerido ao capital.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Educação especial. Inclusão.

**Abstract:** The essay aims to carry out a brief historical survey of the bases that constitute the training of teachers for special education in Brazil. It is a bibliographical research based on scholars dedicated to the field of special education teacher training, which starts from more in-depth critical discussions and reflections. The results of the study indicate that the training of teachers for special education at higher education, in our country, began in 1972 as a specific qualification for the Pedagogy course; CENESP, created in 1973, was the first educational body of the Federal Government, responsible for defining special education policy; From the 1970s and early 1980s onwards, the emphasis of educational actions began to be oriented towards the distribution of subjects with disabilities in specialized educational spaces; The centrality in the training of special education teachers, at some moments in Brazilian educational history, was focused on disability, corroborating the exclusion of many PAEE students from regular education; Several legal measures were forwarded by the federal government in relation to teacher training; CNE/CEB Resolution no. 02/2001 defined which teachers will work with PAEE students – the “trained” and the “specialized” ones; The training of special education teachers, offered by the Degree in Special Education courses, is present throughout the country, especially privately, with a predominance of distance learning and as a light training. And that educational policies are in line with the training needs of the worker required by capital..

**Keywords:** Teacher training. Special education. Inclusion.

## Introdução

Diante das intensas mudanças que têm caracterizado a educação especial brasileira, como a evidente valorização do ensino comum enquanto *lócus* do atendimento de estudantes pertencentes ao público-alvo da educação especial – estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação –, a temática relativa à formação de professores para a atuação nesta modalidade de ensino emerge como um ponto de necessário aprofundamento e debate (CAIADO; JESUS; BAPTISTA, 2011).

De acordo com Dorziat (2011), multiplicam-se as iniciativas governamentais que visam à formação de professores e por comporem uma política mais ampla, sustentam-se na perspectiva de fortalecimento do modelo social globalizado e neoliberal e são subsidiadas, muitas vezes, por organismos internacionais. Portanto é necessário problematizar as origens, intenções e contradições presentes nas políticas e práticas voltadas para a formação de professores.

Isto porque, segundo Shiroma (2003), se de um lado as diretrizes do Ministério da Educação, regulamentadas pelos documentos do Conselho Nacional da Educação, avançam na direção de uma formação de professores mais prática, menos teórica, um ensino profissionalizante, de outro, várias entidades de educadores se organizaram em defesa de uma formação universitária para todos os professores, com sólida base docente onde teoria e prática estejam articuladas.

Em relação a este contexto que Shiroma (2003) apresenta, Garcia (2011) defende que o modelo de educação especial presente nas políticas de educação inclusiva, no Brasil, assume papel fundamental no direcionamento da formação de professores nessa modalidade educacional. Por outro lado, acredita que as mudanças atualmente propostas para as políticas de formação de professores no Brasil, não favorecem o questionamento do modelo hegemônico para a educação especial.

Portanto, a formação de professores para a educação especial, para a autora, é um tema complexo que envolve definições no campo do Ensino Superior e tem relação com as diretrizes curriculares para a Educação Básica e com o modelo de atendimento próprio da educação especial.

Partindo dessas reflexões iniciais em torno da formação de professores para a educação especial no Brasil, realizadas por Shiroma (2003) e Garcia (2011), considera-se, assim como Michels (2017), a perspectiva histórica relevante neste estudo, uma vez que para esta é nesta perspectiva que se encontra o movimento, a mudança, a ruptura, a continuidade, as permanências e as transformações da formação de professores da educação especial no Brasil. Dessa forma, entende-se ser este “[...] o encaminhamento mais adequado para perceber em qual tempo e em qual espaço esta formação vem se constituindo, como foi se consolidando, se extinguindo ou sendo criados ao longo desta história (MICHELS, 2017, p. 24).

Questiona-se, neste ensaio, como foi a construção, ao longo do processo histórico, da formação de professores para a educação especial no Brasil. Nesse sentido, tem-se como objetivo realizar um breve levantamento histórico acerca das bases da formação de professores para a educação especial no Brasil, assim espera-se nesse texto, um avanço na busca de respostas que envolvem tal temática. Não perdendo a ideia de que “[...] a pesquisa sobre as políticas educacionais que interferem na formação do professor passa necessariamente na análise sobre o antagonismo capital-trabalho na sociedade capitalista” (VAZ; MICHELS, 2017, p. 60).

Cabe destacar que este levantamento abrange o período histórico da formação de professores para a educação especial no Brasil, que vai desde o modelo de normalização, final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970. Modelo de integração, que durante a década de 1970, passou a tomar força nas discussões sobre a educação especial e na formação dos professores desta modalidade de ensino. Ao modelo de inclusão, tem-se a promulgação da Declaração de Salamanca (1994), vista por alguns estudiosos da área, como marco para a educação especial inclusiva, por indicar que na formação de professores, deve-se compor a estrutura de ação para a inclusão.

Para isto, foi selecionado como *corpus* bibliográfico para embasamento teórico neste ensaio, estudos realizados a partir de autores, como: Shiroma (2003), Caiado, Jesus e Baptista (2011), Garcia (2011), Mendes (2011), Kassar (2014), Michels (2017, 2021), Thoma (2017), Vaz e Michels (2017) e Vaz (2021), já que os mesmos respondem melhor a temática abordada neste estudo, por realizarem discussões e reflexões críticas mais aprofundadas sobre a formação de professores, aqui mais especificamente, sobre

a formação de professores para a educação especial no Brasil, o que leva a crer que respondem melhor a necessidade da formação de professores desta modalidade de ensino, na atual conjuntura da educação brasileira, pós-pandemia da Covid-19.

### **A formação de professores para a educação especial no Brasil: a gênese**

O estudo de Michels (2017) evidencia que a formação de professores para a educação especial no Brasil em nível superior, iniciou-se em 1972 como habilitação específica do curso de Pedagogia possibilitada por meio do Parecer do Conselho Federal de Educação n°. 252/69 que instituiu a formação docente e de especialistas em educação, regulamentando as habilitações de magistério, orientação educacional, administração escolar, supervisão escolar e inspeção escolar, dentro do curso de Pedagogia. Sendo que esta maior especialização requerida do professor da educação especial, de acordo com a autora, estava associada à racionalidade técnica, à ideia de eficiência e produtividade então empregada na educação escolar.

Mendes (2011) corrobora com Michels (2017) ao enfatizar que de modo geral, os historiadores fixam, na década de 1970, o marco da institucionalização da educação especial no Brasil, pois enfatiza que foi nesse período, que aumentou consideravelmente o número de textos legislativos, das associações, dos estabelecimentos, o financiamento e o envolvimento das instâncias públicas nessa questão.

Logo a educação especial foi uma das prioridades do I Plano Setorial de Educação e Cultura (1972-1974), que fez parte do I Plano Nacional de Desenvolvimento, que, por sua vez, integrou um conjunto de medidas negociadas nos acordos estabelecidos nos anos de 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Tais acordos, segundo a autora, visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à

educação escolar brasileira, no período entre 1964 a 1976, abrangendo desde a Educação Primária<sup>1</sup> até o Ensino Superior.

Neste contexto histórico, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) junto ao Ministério de Educação, em junho de 1973, por meio do Decreto n°. 72.425, de 03 de julho de 1973, que se constituiu no primeiro órgão educacional do Governo Federal, responsável pela definição da política de educação especial. Desde esse início, nota-se nitidamente a tendência de privilegiar a iniciativa privada em detrimento dos serviços públicos de ensino especial, embora também comecem a ser fomentados, nessa época, os setores da educação especial no âmbito das secretarias estaduais de educação, com o repasse regular de recursos financeiros pelo CENESP (MENDES, 2011).

Assim, Mendes (2011) ressalta que a educação especial começou a se firmar no país no período da ditadura militar, possivelmente em decorrência do "milagre econômico" e acompanhando a tendência à privatização, num contexto de concentração de renda e pobreza, o que provavelmente reforçou seu caráter assistencialista-filantrópico.

Com o fim do Governo Militar e o advento de maior abertura política, novas iniciativas surgiram no panorama da educação especial no Brasil, afirma a autora, principalmente ao longo da segunda metade da década de 1980, tal como, por exemplo, a elevação do CENESP, em 1985, à condição de Secretaria de Educação Especial – SEESPE.

Partindo desta afirmação feita por Mendes (2011), Michels (2017) faz os seguintes questionamentos: Ora, se a educação especial é um caso do ensino regular, como pensá-la como um "tratamento especial"? Por que não tratá-la como parte constituinte da educação geral? Por que a criação de um centro (Cenesp) – que depois foi elevado a Secretaria –, específico para este fim?

Tais reflexões são necessárias porque, segundo esta autora, a consolidação da educação especial ocorreu, em parte, pela exclusão das pessoas consideradas deficientes das escolas regulares. Além de evidenciar que também fez parte da

---

<sup>1</sup> Equivalente hoje aos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental de Nove Anos.

constituição da área no país, a marca assistencialista colocada nas políticas sociais. Pois, acredita-se que mesmo sendo negado que este encaminhamento agravaria a “marginalização” dos alunos considerados deficientes, a especialização na formação dos profissionais contribuiu para que este alunado fosse mantido, em sua maioria, fora da escola regular.

Voltando-se à formação em nível superior dos professores para a educação especial, esta efetivava-se por meio da habilitação no curso de Pedagogia. Com a proposta, de acordo com Michels (2017), de formar em um mesmo curso, dois tipos de profissionais: o professor do ensino básico e os especialistas. Os primeiros teriam como base a formação docente, o “ser professor”; já os especialistas teriam como máxima na sua formação as especificidades de cada uma de suas áreas.

Segundo esta autora, enquanto os primeiros teriam sua formação centrada na ação pedagógica realizada em sala de aula, os segundos teriam pouco preparo como professor, tendo como centralidade na sua formação as especificidades da habilitação, assim, com a habilitação em educação especial não era diferente, pois, centrando a formação deste especialista nas “deficiências” apresentadas pelos alunos, os cursos de Pedagogia pouco preparavam estes profissionais para atuarem como professores.

Vale destacar, que segundo Michels (2017), no final dos anos 1960 e início dos 1970, a formação de professores para atender os alunos considerados deficientes era calcada no princípio da normalização. Entende-se por princípio de normalização a criação de condições de vida, nos padrões considerados normais, para as pessoas com necessidades especiais (PEREIRA, 1980, apud MICHELS, 2017). Assim, a autora afirma que foi durante a década de 1970 que a integração passou a tomar força nas discussões sobre a educação especial e a direcionar a formação dos professores para a área.

A integração, de acordo com Michels (2017), embasada em Bueno (1999), tinha como pressuposto que o problema residia nas características das crianças excepcionais – hoje reconhecidas como pertencentes ao Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) –, na medida em que centrava toda a sua argumentação na perspectiva da detecção mais precisa dessas características e no estabelecimento de critérios baseados nessa detecção para a incorporação ou não pelo sistema regular, expresso pela afirmação “sempre que suas condições pessoais permitirem”.

Neste sentido, para formar os professores e objetivando a integração, fazia-se necessária a formação de especialistas que pudessem, principalmente, atuar sobre as “dificuldades intrínsecas” das pessoas com deficiência. Sendo que neste momento, a marca colocada nesta formação era acentuadamente médica (biológica) e psicológica (MICHELS, 2017).

A exemplo disto, Thoma (2017) evidencia em seu estudo que a partir da década de 1970 e início da década de 1980, a ênfase das ações educacionais passa a ser orientada para a distribuição dos sujeitos com deficiência em espaços educacionais especializados. Esses locais específicos, segundo a autora, contavam com profissionais especialistas e com um aparato técnico apropriado para as necessidades desses sujeitos.

Quanto às ações desenvolvidas nesses espaços, propunha-se dispor os sujeitos a serem normalizados em locais onde a vigilância transcorresse de forma mais efetiva, gradual e produtiva, contribuindo, dessa forma, para a constituição da ordem social, entre outras coisas.

Assim, nessa configuração educacional e reabilitadora, o modo de ver as pessoas com deficiência passa a ter uma nova ênfase, ou seja, o trabalho agora passa a ser com foco no comportamento e o treino das habilidades individuais eram considerados em função do deslocamento das influências médico-clínicas para a influência que a psicologia do desenvolvimento passa a ter na área educacional do século XX (THOMA, 2017).

Michels (2017) destaca que a acentuada ênfase na Psicologia em sua vertente comportamental não foi “privilégio” da educação especial. Isto porque, tal pensamento, relata a autora, influenciou a formação de professores de maneira geral. Além disso, justifica que esta base também colaborou com a indicação da necessidade de maior aperfeiçoamento dos professores, que deveria ocorrer, sempre que possível, em nível superior, no entanto nas regiões do país nas quais não era possível, por diversas razões, formar o referido profissional em nível superior, este seria formado em nível médio, então a coexistência da possibilidade de formação para a área em dois níveis de ensino acabou por “empurrar” esta formação para o nível mais baixo.

Neste momento, os cursos de Pedagogia, ainda segundo Michels (2017), que passaram a oferecer habilitação específica para a educação especial o fizeram mediante

a habilitação em educação especial ou por meio de quatro áreas específicas, sendo estas: Deficiência da Audiocomunicação – ou Deficiência Auditiva –; Deficiência Física; Deficiência Mental<sup>2</sup> e Deficiência Visual. Tal subdivisão, de acordo com a autora, parece fragmentar a própria habilitação, como por exemplo, quanto ao currículo, que seguia uma parte comum, com disciplinas para todas as habilitações e inclusive para as quatro áreas da educação especial, e outra parte específica para cada habilitação e diversificada para cada área da educação especial. Em outras palavras, a educação especial não tinha um currículo único para a área, pois havia um currículo específico para cada subárea desta modalidade de ensino.

Michels (2017) também destaca que houve assim, durante a década de 1970 conforme apresentado nas indicações básicas do Conselho Federal de Educação (CFE) nº. 67/75, uma parte comum e outra diversificada. O que fez com que a organização curricular imprimisse à habilitação em foco uma subdivisão presente na parte diversificada do currículo, onde a presença da área da Psicologia era reforçada, para as deficiências visual, mental, física e da audiocomunicação.

Assim, para a autora, a Psicologia, juntamente com a área da Biologia (Medicina) têm lugar de destaque nesta parte diversificada do currículo, que acaba por secundarizar a área pedagógica. O que mostra que os dois modelos andam juntos e indicam o caráter clínico da área de educação especial. Estes dois modelos juntos acabam impondo maior ênfase ao adjetivo dado à educação, ou seja, o especial da educação.

Tal fato retira, por vezes, a educação especial das discussões mais amplas que compõem esta área, no entanto, e em alguns casos, o currículo ajudou a consolidar a educação especial pela sua particularidade e, inevitavelmente, colaborou para a permanência dos alunos considerados deficientes fora da educação regular (MICHELS, 2017).

Isso porque, se a centralidade dessa formação estava na deficiência, desconsiderando as dificuldades políticas, sociais e históricas da educação e da

---

<sup>2</sup> Ressalta-se que nos dias atuais usa-se o termo “deficiência intelectual” em substituição ao termo “deficiência mental”, em função das mudanças propostas pela *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD, 2010).

sociedade como um todo, essa corroborou para excluir do ensino regular muitos desses alunos. Parte dessa exclusão pode estar relacionada à formação dos profissionais da Educação, pois tinham como pressuposto que as pessoas consideradas deficientes aprendiam e se desenvolviam de maneira distinta das demais pessoas ou que, simplesmente, não poderiam aprender.

Michels (2017) argumenta que não está falando, no excerto anterior, sobre recursos específicos para a aprendizagem, mas sim de concepção de homem, de desenvolvimento e de aprendizagem. Uma vez que acredita que a centralidade das necessidades educacionais nas características individuais retirou da pessoa considerada deficiente suas necessidades de aluno.

A própria formação de professores priorizou, por muitos anos, as técnicas e os recursos específicos em detrimento de análises do sistema educacional, em seus aspectos econômicos, sociais e políticos. Assim, em seu ver, ao mesmo tempo em que a área se distanciou desses matizes, aproximou-se das contribuições de base biológica.

Tomando ainda o estudo de Michels (2017), nesta breve fundamentação histórica do processo de formação de professores para a educação especial, destaca-se que de acordo com esta estudiosa, o que se pode perceber é que as habilitações específicas da educação especial foram organizadas tendo como eixo as deficiências, ou seja, a criação e a organização da educação especial constituíram-se a partir da necessidade posta pela deficiência e não pela proposição educacional.

Desta forma, enfatiza-se que o fato de a proposta de formação de professores para a educação especial se organizar pela deficiência (biológica ou psicológica) dos alunos, secundariza-se o fazer pedagógico. Desta forma, com esta centralidade no biológico e no psicológico, o ensino especial opera, adverte a autora, por uma desqualificação do que seria seu papel central: o processo pedagógico.

Michels (2017) também chama a atenção para o fato de que, quando a habilitação em educação especial passou a compor o curso de Pedagogia, já havia se consolidado um determinado *habitus* neste curso como um todo. Uma vez que já era considerado comum os professores serem formados nestas habilitações, secundarizando o processo pedagógico em detrimento da formação específica voltada à deficiência.

Cabe destacar que, além da habilitação em educação especial por meio do curso de Pedagogia, na década de 1980, outro curso, em nível superior, passa a fazer parte deste cenário de formação de professores de educação especial, o curso de licenciatura em educação especial da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, com duas habilitações: deficiência mental e deficiência da audiocomunicação. Vale destacar que segundo Michels (2017), esta licenciatura não formava professor e sim educador especial.

A partir dos excertos, e com fundamentação em Michels (2017) depreendemos que até meados da década de 1990, mais especificamente até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº. 9.394/96), a formação de professores para a educação especial era de responsabilidade do ensino superior. Porém, como afirma a autora, frequentemente esta formação ocorreu em nível médio ou nos chamados estudos adicionais, oferecidos pelas secretarias estaduais de educação, em parceria com as universidades.

Desta forma, a história da formação de professores em geral e, especificamente a dos professores para a educação especial é composta por ambiguidades. Estas estão presentes no *locus* e no nível em que se dá o ensino responsável pela formação de professores, no tempo destinado a esta formação e na sua proposta, de generalista ou especialista. “Este modelo dualista de formação de professores confirma e consolida estas ambiguidades na formação de professores em geral e expressa, particularmente, o lugar da educação especial como subsistema da Educação” (MICHELS, 2017, p. 38).

### **A formação de professores para a educação especial no Brasil a partir da LDBEN nº. 9.394/96: professores capacitados e especializados**

Especificamente na educação especial, a perspectiva inclusiva, intensificou-se, principalmente, a partir de 1994 quando ocorreu em Salamanca, Espanha, a Conferência Mundial Sobre “Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade”, organizada pelo governo espanhol em cooperação com a Organização das Nações Unidas para a

Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. Resultando desta conferência, a Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, evidencia Michels (2017).

Esta Declaração, de acordo com a autora, vista por alguns estudiosos da área como marco para a educação especial inclusiva, indica que a formação de professores compõe a estrutura de ação para a inclusão. Isto porque na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), as ações indicadas para a formação de professores estão no ponto “C”, referente ao recrutamento e treinamento de educadores.

Na LDBEN (1996) em seu Artigo 62 – Título VI dos Profissionais da Educação, 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 universidade 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, oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

A aprovação desta LDBEN (1996) para Michels (2017), não modifica a ambiguidade quanto ao nível da formação: em nível médio ou nível superior para os professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Uma vez que afirma que esta continua denominada de “eterna transitoriedade”, expressão fundamentada em Assen de Carvalho (1997), pela autora, ou seja, onde houver condição para que a formação do professor ocorra em nível superior, esta deverá acontecer neste nível. Caso não haja possibilidade, seja qual for a razão, esta formação poderá continuar ocorrendo no ensino médio (MICHELS, 2017).

Em relação ao *locus* de formação, Michels (2017) observa que ainda no Artigo 62 da LDBEN (1996), esta poderá ocorrer tanto nas universidades (em cursos de licenciatura plena) como nos institutos superiores de educação. Nesta mesma Lei, o Artigo 63 ressalta que os institutos superiores de educação manterão: I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III –

programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

Após a publicação da LDBEN (1996), no ano de 1999, o governo federal promulgou o Decreto nº. 3.276, que, em seu Artigo 3, Parágrafo II, atribui aos Cursos Normais Superiores, dos Institutos Superiores de Educação, a exclusividade da formação de professores para a educação infantil e séries<sup>3</sup> iniciais do Ensino Fundamental.

Desta maneira, fundamentada em Shiroma (2000), Michels (2017) enfatiza que o curso de pedagogia perdeu a prerrogativa de formar o professor para atuar nestas etapas de ensino. Pois em decorrência do Decreto supracitado, os centros, institutos, setores ou faculdades de educação foram estimulados a oferecer cursos normais superiores e a abandonar a formação docente em curso de pedagogia. Assim, este para continuar existindo como previsto no art. 64 da LDBEN (1996), deveria dedicar-se ao preparo de especialistas, particularmente gestores educacionais.

A indefinição quanto à formação de professores e/ou de especialistas no curso de Pedagogia parece ter sido solucionada, afirma Michels (2017), porém, ressalta que algumas regulamentações atreladas à LDBEN (1996) vão reforçar esta imprecisão. Isto porque, para esta, desde a promulgação desta Lei, operou-se uma distinção entre a formação em nível superior universitário e a em nível não universitário (SCHEIBE, 2003 apud MICHELS, 2017).

Com o Decreto Presidencial nº. 3.554/2000<sup>4</sup> e, posteriormente no Parecer CNE nº. 133/2001<sup>5</sup>, incluiu-se o termo “preferencialmente”, em substituição ao “exclusivamente”, para indicar que a formação dos professores poderia ocorrer nos cursos normais superiores e nas universidades. Essa regulamentação acabou por expor ainda mais a indefinição quanto ao *locus* de formação desses professores. “Porém, os cursos normais superiores não obtiveram sucesso no Brasil” (MICHELS, 2017, p. 46-47).

Em grande medida, afirma Michels (2017), a procura por estes cursos está associada à própria LDBEN (1996), onde constava no Título IX, “Das Disposições

---

<sup>3</sup> Equivalente hoje aos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental de Nove Anos.

<sup>4</sup> Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº. 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.

<sup>5</sup> Presta esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Transitórias”, Artigo 87, Parágrafo 4º<sup>6</sup> que: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996). Isto é, afirmava que a partir de 2007, todos os professores deveriam ter curso superior ou serem formados em serviço.

Porém, em 2003, o Conselho Nacional de Educação publicou o Parecer nº. 01/03<sup>7</sup>, no qual indicava que havia uma leitura equivocada desta Lei durante os sete anos de sua vigência, e que para os professores já em exercício, não haveria a obrigatoriedade dessa formação em nível superior. Ou seja, a mesma lei – LDBEN (1996) – interpretada de maneira tão diversa, e que mobilizou milhares de professores a procurarem sua formação (nas mais diferentes instituições), pode, agora, desmobilizar outros tantos milhares de procurar tal formação (MICHELS, 2017).

Cabe destacar que outras medidas legais foram sendo tomadas pelo Governo Federal em relação à formação de professores, como, por exemplo, a Resolução CNE nº. 02/1997<sup>8</sup>, os Pareceres do CNE nº. 009/2001<sup>9</sup> e nº. 021/2001<sup>10</sup> e a Portaria nº. 1.403/2003<sup>11</sup> e a Resolução CNE/CP nº. 1/2006<sup>12</sup>. Garcia (2011) e Mendes (2011) apontam também, a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) tendo como um de seus objetivos a formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e demais profissionais da educação para a inclusão.

No entanto, Kassar (2014), Garcia (2011), Michels (2017, 2021) e Vaz (2021) chamam a atenção para o fato de que a Resolução CNE/CEB nº. 02/2001 (BRASIL, 2001) é aquela que passa a definir que os professores que trabalham com alunos com “necessidades educacionais especiais”, são os “capacitados” e os “especializados”.

---

<sup>6</sup> Revogado pela lei nº. 12.796, de 2013.

<sup>7</sup> Consulta sobre formação de profissionais para a Educação Básica.

<sup>8</sup> Dispõe sobre os Programas Especiais de Formação Pedagógica de docentes.

<sup>9</sup> Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

<sup>10</sup> Estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores para a educação básica – curso de licenciatura de graduação plena.

<sup>11</sup> Institui o Sistema Nacional de Certificação e formação continuada de professores.

<sup>12</sup> Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

De acordo com Michels (2021) e Vaz (2021), os professores capacitados são aqueles que atuam na classe comum com alunos da educação especial cuja formação ocorreu em nível médio, superior ou pós-graduação, onde foram incluídos conteúdos sobre educação especial. Já os especializados, podem ter sua formação em licenciatura em educação especial ou em cursos de complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial. Além disso, para Vaz (2021), ao professor especializado cabe: apoiar na sala de aula regular, complementar ou suplementar nas salas de recursos, ou ainda, substituir nas classes e escolas especiais.

A partir disto, Michels (2017) ressalta que para a formação dos professores capacitados, tanto em nível médio como superior, há indicação para que sejam oferecidas disciplinas, ou tópicos, que contemplem discussões sobre a educação de alunos “portadores de necessidades educacionais especiais”. “Estes professores, então, deverão ter noções que lhes possibilitem identificar a necessidade de procurar um professor especializado para lhes recomendar o que deve ser feito com os alunos em sala de aula” (MICHELS, 2017, p. 50).

Nesse sentido, os professores especializados, responsáveis pela organização das ações pedagógicas a serem desenvolvidas pelos chamados professores capacitados, afirma Michels (2017) devem ter sua formação em nível superior ou em nível de especialização. Se em nível superior, a formação deve ocorrer em cursos de licenciatura, especificamente no curso de Pedagogia, como habilitação em educação especial, e não mais em uma de suas áreas definidas pela deficiência, ressalta a autora.

Já o curso de especialização pode ocorrer em uma das áreas da deficiência ou estar relacionado com o atendimento educacional dos alunos considerados deficientes como, por exemplo, curso de especialização em educação inclusiva, em inclusão, entre outros (MICHELS, 2017).

Em relação ao currículo, a autora evidencia que durante a década de 1990, alguns cursos modificaram suas grades curriculares para todas as habilitações. No entanto, observa que até esse momento histórico, a proposta de educação especial não contém mudanças significativas desde a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), apesar das divergências em torno da utilização do termo integração e inclusão. Com esta indicação depreende que a política para a formação de professores

segue a máxima de que, “[...] quanto maior o nível escolar em que o professor vai atuar, maior deverá ser a sua formação. O inverso também é verdadeiro: quanto mais elementar for o nível em que o professor atuar, menor poderá ser sua formação” (MICHELS, 2017, p. 51).

Para além disso, em relação aos dias atuais, Michels (2021) afirma que a formação de professores para a educação especial, ofertada pelos cursos de Licenciatura em Educação Especial, está presente em todo o país, sendo a iniciativa privada a responsável pela maioria dos cursos recentemente instituídos (maioria a partir de 2018) com predomínio da modalidade a distância. A autora observa, portanto, que a formação de professores para a educação especial caracteriza-se como privada, com uma pulverização de temas correlacionados à área, e como uma formação aligeirada, demonstrando-se assim, que há uma privatização da formação dos professores em educação especial no Brasil.

### **Considerações finais**

Teve-se como objetivo neste estudo, realizar um breve levantamento histórico acerca das bases que constituem a formação de professores para a educação especial no Brasil, assim espera-se avançar na busca de respostas que envolvem tal temática. Pode-se assim inferir, que o modelo de educação especial presente nas políticas de educação inclusiva no Brasil assume papel fundamental no direcionamento da formação de professores nessa modalidade educacional.

O estudo também evidenciou que a formação de professores para a educação especial no Brasil em nível superior, iniciou-se em 1972 como habilitação específica do curso de Pedagogia possibilitada por meio do Parecer do Conselho Federal de Educação nº. 252/69 que instituiu a formação docente e de especialistas em educação. E que, no entanto, esta estava associada à racionalidade técnica, à ideia de eficiência e produtividade então empregada na educação escolar.

O contexto histórico também mostrou que o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), criado em junho de 1973, por meio do Decreto nº. 72.425, de 03 de julho de 1973, constituiu-se no primeiro órgão educacional do Governo Federal,

responsável pela definição da política de educação especial no Brasil. E que a partir da década de 1970 e início da década de 1980, a ênfase das ações educacionais passa a ser orientada para a distribuição dos sujeitos com deficiência em espaços educacionais especializados.

Além disso, evidencia-se que a centralidade na formação de professores para a educação especial, em alguns momentos da história educacional brasileira, estava focada na deficiência, desconsiderando as dificuldades políticas, sociais e históricas da educação e da sociedade como um todo, corroborando assim para excluir do ensino regular muitos dos alunos hoje considerados do PAEE.

Também evidenciou-se que várias medidas legais ao longo dos tempos, foram encaminhadas pelo Governo Federal em relação à formação de professores, como, por exemplo, resoluções, pareceres, portarias e políticas nacionais de educação especial. No entanto, vários autores chamam a atenção para a Resolução CNE/CEB nº. 02/2001 (BRASIL, 2001), a qual definiu que os professores que irão trabalhar com alunos do PAEE, são os “capacitados” e os “especializados”.

O estudo também trouxe à tona, que a formação de professores para a educação especial ofertada pelos cursos de Licenciatura em Educação Especial, estão presentes em todo o país, sendo a iniciativa privada a responsável pela maioria dos cursos ofertados, com predomínio da modalidade a distância, refletindo assim, que a formação de professores para a educação especial caracteriza-se como privada, com diversos temas correlacionados à área, e como uma formação aligeirada.

Concordamos assim, com Vaz e Michels (2017), diante desta breve trajetória histórica da formação de professores para a educação especial, que as políticas educacionais, mesmo induzindo a interpretação de que estão em consonância com as lutas dos trabalhadores, não estão desvinculadas dos interesses do capital, muito pelo contrário, fazem parte do projeto educacional para a manutenção das relações sociais atuais. Portanto, como afirma Vaz (2021) as políticas educacionais estão em consonância com as necessidades de formação para o trabalhador requerido ao capital.

## Referências

AAIDD.ORG. **Uso de retardo mental neste site.** Disponível em: <https://www.aidd.org/intellectual-disability/historical-context>. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases**

**da Educação Nacional – LDB nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **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. Coleção de Leis do Brasil - 1971, Página 59 Vol. 5 (Publicação Original). Brasília. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 31 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2023.

CAIADO, Katia Regina Moreno.; JESUS, Denise Meyrelles de.; BAPTISTA, Claudio Roberto. Educação especial e formação de professores: tendências e prioridades. *In: Professores e educação especial: formação em foco.* CAIADO, Katia Regina Moreno.; JESUS, Denise Meyrelles de.; BAPTISTA, Claudio Roberto. Porto Alegre: Mediação/CDVIFACITEC, 2 v., 2011. p. 7-16.

DORZIAT, Ana. A formação de professores e a educação inclusiva:

desafios contemporâneos. *In: Professores e educação especial: formação em foco.* CAIADO, Katia Regina Moreno.; JESUS, Denise Meyrelles de.; BAPTISTA, Claudio Roberto. Porto Alegre: Mediação/CDVIFACITEC, 2 v., 2011. p.147-159.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política Nacional de Educação Especial nos Anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. *In: Professores e educação especial: formação em foco.* CAIADO, Katia Regina Moreno.; JESUS, Denise Meyrelles de.; BAPTISTA, Claudio Roberto. Porto Alegre: Mediação/CDVIFACITEC, 2 v., 2011. p. 65-78.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cad. Cedec**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio-ago. 2014 Disponível em:

OLIVEIRA, Ilma Fialho de; ABREU, Waldir Ferreira de. Formação de professores para a educação especial no Brasil: professores capacitados e especializados. *Rev InCantare*, Curitiba, v.21, p. 1-19, dez, 2024. ISSN: 2317-417X.

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/V9C4DP9Fq9bWBcXszfWsWJC/?lang=pt#>. Acesso em: 03 ago. 2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A formação do professor e a política nacional de educação especial. *In: CAIADO, Katia Regina Moreno.; JESUS, Denise Meyrelles de.; BAPTISTA, Claudio Roberto. Professores e educação especial: formação em foco*. Porto Alegre: Mediação - CDVIFACITEC, 2011, p. 131-146.

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

MICHELS, Maria Helena. Formação do professor de educação especial no Brasil. 40ª Reunião Nacional da ANPED (2021). **Educação como prática de liberdade: cartas da Amazônia para o mundo**. Set.-out., 2021. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/sites/default/files/gt15-trabalho\\_encomendado\\_40rn.pdf](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/gt15-trabalho_encomendado_40rn.pdf). Acesso em: 03 ago. 2023.

SHIROMA, Eneida Oto. Política de Profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? **Intermeio: revista do Mestrado em Educação**, Campo Grande, MS, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2605/1877>. Acesso em: 03 ago. 2023.

THOMA, Adriana da Silva. **A educação de pessoas com deficiência no Brasil: políticas e práticas de governo**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2017, 101p.

VAZ, Kamille. Professor sem Ensino: projeto de escola e professor para educação especial (1996-2016). **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 3, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236116977>. Acesso em: 03 ago. 2023.

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

**Sobre os autores:**

Ilma Fialho de Oliveira é Pedagoga, mestre e doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Pará - UFPA.

Waldir Ferreira de Abreu é Pós-Doutor em Educação. Doutor em Ciências Humanas e Educação. Mestre em Educação e Políticas Públicas. Professor da Universidade Federal do Pará - UFPA.