



CRÍTICA ÀS POLÍTICAS DE (CON)FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA NO BRASIL

Ivone Rodrigues dos Santos¹
Régis Henrique dos Reis Silva²

Resumo

Este texto examina as (im)possibilidades que a Política Educacional aponta para a (con)formação de professores que atuam no campo da Educação Especial/Inclusiva no Brasil. Para tanto, discute as implicações e recomendações que o contexto neoliberal delinea para o campo da produção do conhecimento, ressaltando que, ao ser orientado por uma pedagogia de base produtivista, as políticas de formação de professores apresentam ênfase em estratégias e metodologias esvaziadas de caráter formativo, utilizando-se de mecanismos e procedimentos utilitaristas que visam (con)formar os profissionais aos interesses capitalistas. Tal estratégia gera, além da precarização do trabalho docente, alienação, empobrecimento e esvaziamento de si e do educando. Consubstanciado nos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, concluímos que a formação profissional do ser humano deve ser fundamentada por um direcionamento teórico-prático que o permita perceber o processo e compreender-se como constituinte dele, de forma que, mesmo inserido em relações alienadas, consiga abolir os entraves que a forma de organização social capitalista vem impondo ao seu desenvolvimento e a sua formação plenamente livre e universal.

Palavras-chave: Política educacional. Formação de professores. Educação especial/inclusiva. Pedagogia histórico-crítica. Psicologia histórico-cultural.

CRITICISM OF THE POLICIES OF (CON) TEACHER TRAINING IN SPECIAL EDUCATION/INCLUSIVE IN BRAZIL

Abstract

This text examines the (im) possibilities that education policy points to the (con) training of teachers working in the field of Special Education/inclusive in Brazil. For both, discusses the implications and recommendations that the neoliberal context delinea to the field of knowledge production emphasizing that, while being guided by a pedagogy of the Productivist basis, the teacher education policies have focused on strategies and methodologies blanked out of an activity of formative character, using mechanisms and procedures utilitarians aiming (con) form the professionals to suit the interests of capitalism. Such a strategy, in addition to the lack of teaching work, generates alienation, impoverishment and draining of themselves and of the student. Embodied in the theoretical assumptions of pedagogy art-historical criticism and historical-cultural psychology, we conclude that the training of human being, must be justified by a theoretical-practical that allows perceive the process and understand themselves as a constituent of it, so, even entered



into relations alienated, can eliminate the barriers that form of social organization comes capitalist imposing for its development and training fully free and universal.

Keywords: Educational policy. Teacher training. Special education/inclusive. Historical-critical pedagogy. Historical-cultural psychology.

INTRODUÇÃO

“[...] os indivíduos não podem ter uma vida plena de sentido se sua atividade vital, o trabalho, está reduzida a um simples meio de sobrevivência”. (DUARTE, 2011, p. 17). Esta afirmação e toda a discussão a ela associada é de suma importância, pois assinala a necessidade de relacionarmos o desenvolvimento dos meios produtivos e as condições de trabalho com a satisfação humana plena.

Assim, o propósito deste texto consiste em discutir as (im)possibilidades que a atual política educacional brasileira apresenta aos cursos de formação de professores, no tocante à realização do trabalho docente em perspectivas críticas e emancipatórias do ser humano. Esta discussão ganha importância, sobretudo, se considerarmos o contexto político e econômico no qual está engendrada a atual ordem social vigente, em que as mudanças ocorridas na esfera da produção, apoiadas em teorias de bases produtivistas (Teoria do Capital Humano)³, visam o desenvolvimento humano como recurso necessário para o crescimento econômico do país, reivindicando, principalmente, um perfil de trabalhador que se adapte às novas exigências, com o objetivo de adquirir meios para ser competitivo no mercado de trabalho. (SAVIANI, 2013a).

Em seu limite, essas transformações, originadas pelo processo de globalização⁴ e que resultaram em encaminhamentos globais para as áreas de financiamento e gestão, apresentam-se descomprometidas com um desenvolvimento humano que aspira o vir a ser do indivíduo. Descomprometidas com a possibilidade do sujeito, mesmo dentro de uma hierarquia de atividades construída pela vida cotidiana, ter condições de perceber o processo, compreender-se dentro dele e construir conscientemente sua própria hierarquia, mediado pela relação também consciente com objetivações do gênero humano. (DUARTE, 2013).

No plano educacional esse descomprometimento se explicita na fragmentação e desvalorização do conhecimento. Nos últimos vinte anos, mais especificamente no final da década de 1990, com a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei. 9.394/1996), a política educacional brasileira prevê mecanismos que, embora apontem avanços importantes em relação à organização política da área para a formação de professores no Brasil, com legislação e diretrizes próprias, não interfere na subordinação desses mecanismos às “leis do mercado”, apresentando-se impregnados por conceitos e características neoliberais⁵. Esse modelo, derivado de uma lógica voltada para a satisfação de interesses privados e guiado pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição trabalhista (SAVIANI, 2013a), direciona as proposições pedagógicas que tem norteado a formação de professores para uma política de mercado com tendência à privatização apoiada em conceitos gerais e abstratos sem se envolver com as especificidades e



exigências que permeiam os vários níveis e modalidades de ensino, secundarizando as necessidades humanas.

Nesta perspectiva, do conjunto do amplo campo de atuação docente, destacamos as determinações específicas para os profissionais que atuam na modalidade de Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva e questionamos até que ponto essa formação contribui para o processo de emancipação humana, possibilitando que o professor articule sua formação profissional, aqui considerada como uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social (MARTINS, 2010), coma complexidade que demanda as novas exigências da escolarização dos alunos público alvo desta modalidade, orientadas pela atual *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*– PNEE-EI. (BRASIL, 2008).

Para o aprofundamento destas questões, o presente texto está dividido em duas partes: a primeira discute as implicações que o contexto neoliberal apresenta para o campo da produção do conhecimento e as repercussões na formação de professores, analisando as (im)possibilidades que este contexto apresenta para a emancipação humana por meio da realização do trabalho docente. Na segunda parte, subsidiados pelos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, apontamos possibilidades que operam no sentido de superar os discursos e estratégias que promovem e legitimam a contradição entre formar e conformar professores, tão presentes nos atuais espaços de formação docente, contribuindo, assim, para uma reflexão que agede forma contraditória ao que está hegemonicamente posto pela atual estrutura social, isto é, defendendo uma formação profissional que objetiva *o vir a ser de uma individualidade para si*.

POLÍTICA EDUCACIONAL: ELA FORMA OU CONFORMA O PROFESSOR PARA A ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA?

As atuais definições e orientações que delineiam a política educacional brasileira estão articuladas à macroestrutura imposta pela forma de organização social, norteadas, principalmente nos últimos 20 anos, por uma política associada a relações de poder e afinadas com as exigências da mundialização da economia e da modernidade, sustentadas por políticas neoliberais.

Essas políticas, intensificadas a partir da década de 1990 em um contexto denominado “neoliberalismo”, têm sido aplicadas nos Estados que optam por desenvolverem uma política de intervenção mínima. Embora advoguem um discurso de maior liberdade e autonomia, adotam práticas centralizadoras e implantam uma política de mercado com tendência à privatização.

Esta reordenação no campo econômico implicou inflexão nas ideias pedagógicas. Verifica-se que a educação, no quadro das políticas neoliberais, constitui-se em elemento facilitador dos processos de acumulação capitalista, resultando em uma política utilitarista, em uma mercadoria e não em uma construção ou em um processo que tenha como finalidade socializar a riqueza historicamente produzida pela humanidade e que leve em consideração as múltiplas necessidades do ser humano. Essa refuncionalização se faz presente exigindo



novas formas de atuação docente, recriando o antigo e condicionando-o à nova lógica imposta pelo capital por meio dos prefixos “neo” e “pós”, dando origem a expressões como neoprodutivismo, neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo, conforme nomeou Saviani (2013a, p. 428):

Não há, pois, um núcleo que possa definir positivamente as ideias que passam a circular já nos anos 1980 e que se tornam hegemônicas na década de 1990. Por isso sua referência se encontra fora delas, mais precisamente nos movimentos que a precederam. Daí que sua denominação tenda a se fazer lançando mão das categorias precedentes às quais se antepõem prefixos do tipo “pós” ou “neo”. [...] neoprodutivismo, neoescolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo.

Nesta ótica Neoliberal, a educação é entendida como um produto a ser consumido com retorno no mercado de trabalho e não como um direito social (SAVIANI, 2013a). Entretanto, por este viés, Moraes (2001) alerta que o enfoque político apresentado, visando às estratégias para o desenvolvimento dos interesses capitalistas, acarreta, na produção de conhecimento na área, o esvaziamento de conhecimento teórico, o que ela denomina, no discurso epistemológico contemporâneo, de “recuo da teoria”. De acordo com a autora, a discussão teórica tem sido gradativamente suprimida ou relegada a segundo plano nas pesquisas educacionais, prevalecendo uma visão romântica e estetizante da política, da sociedade e, particularmente, da educação.

Percebe-se, como reflexo dessas mudanças, que o ser humano ideal para a sociedade capitalista seria aquele com uma formação técnica e restrita aos conhecimentos requeridos pelo estágio de desenvolvimento das forças produtivas, atendendo, prioritariamente, aos interesses impostos pelo capital. No que se refere ao campo pedagógico, essa política, fundamentada no enfoque inclusivista⁶, passa a seguir um modelo universalista na gestão e relativista no currículo (CARNEIRO; GARCIA; MICHELS, 2010), deslocando para as redes de ensino uma centralidade nas responsabilidades administrativa, financeira e pedagógica, de forma que a participação dos municípios e estados tornou-se elemento fundante para a efetivação e promoção das políticas de educação especial. (PRIETO, 2006). Deste modo, a “preparação” do profissional para a atuação docente passa a ser compartilhada com os sistemas de ensino, conforme evidenciamos nas orientações da Resolução CNE/CEB nº 02 de 11 de setembro de 2001:

Art. 18. Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados, conforme previsto no Artigo 59 da LDBEN [...]. § 4º Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2001).

Para atuar especificamente no campo da educação especial, a atual política nacional de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008), orienta que “[...] o professor deve ter, como base da sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área”. Já, em relação à atuação do profissional para exercer a função docente no Atendimento Educacional Especializado⁷, essas orientações assumem especificidades ainda maiores. A política



inclusiva orienta que a atuação com o referido público ocorra mediante a atuação de um professor especialista que irá dispor de atividades que desenvolvam a base para a construção do conhecimento proposto no ensino regular, sendo, portanto, atribuídas as seguintes funções:

1. Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: à identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo atendimento (...); o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos;
2. Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola;
3. Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;
4. Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando a disponibilização dos serviços e recurso e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; bem como as parcerias com as áreas intersetoriais;
5. Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação.
6. Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS para alunos com surdez. Ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA; ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas de orientação e mobilidade para alunos cegos. Ensino da informática acessível e do uso de Tecnologia Assistiva – TA; ensino de atividades de vida autônoma e social; e orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores. (BRASIL, 2010).

Entendemos e concordamos que, no que se refere à implantação de um modelo inclusivo, muitos profissionais têm que adquirir e/ou aprimorar as suas competências. No entanto, conforme examina Santos (2016, p. 193), ao discutir as condições objetivas e a intencionalidade política em que os cursos de formação de professores estão fundamentados, questionamos as reais possibilidades formativas que esses professores tem para se apropriarem de tais conhecimentos. De acordo com a autora:

Quem educa esse super educador? As instituições de ensino em nível superior atendem às especificidades do desenvolvimento dos alunos com deficiências ao delinear a matriz curricular para os cursos de formação de professores? Dadas as mudanças ocorridas na esfera da produção, apoiada em teorias de base produtivista, entende-se que as condições trabalhistas estão relacionadas aos interesses e esforços de cada um para se manter constantemente atualizado. (SAVIANI, 2013a). Não obstante, em quais espaços formativos esses professores têm buscado o aprimoramento profissional? Os modelos teóricos que fundamentam esses cursos estão comprometidos com um processo educacional que consiga transformar-se em objeto de superação, garantindo, assim, que a pessoa com deficiência adquira a cultura universal e, por meio desta, amplie suas



possibilidades de compreensão e intervenção na realidade ou estão operando na mera aquisição de competências que encaminham o indivíduo para a alienação e colocam a escola a serviço do mercado?

Garcia (2006) observa que esta intencionalidade política, filiada a bases liberais e economicistas, interfere no campo de formação de professores seguindo a lógica do custo-benefício, deste modo, verificamos, especificamente no campo da Educação Especial, uma centralidade do MEC em estruturar os cursos de formação para professores na modalidade à distância (EAD).

Desde 2007, com a finalidade de fomentar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, o Ministério da Educação implementa, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o “Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial – Modalidade a distância”, com a finalidade de apoiar os sistemas de ensino na formação continuada dos professores. As condições convidativas proporcionadas pelos cursos à distância acomodaram uma significativa abrangência de profissionais, conforme podemos observar nos dados estatísticos apresentados no documento intitulado: Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

A primeira edição/2007 credenciou 14 instituições, ofertando 16 cursos de aperfeiçoamento e 02 de especialização, totalizando **8,5 mil vagas** para professores em exercício na rede pública de ensino. Em sua segunda edição/2008, foram disponibilizadas **8 mil vagas** em cursos de aperfeiçoamento e na terceira edição/2009, o Programa disponibilizou **11 mil vagas** na Plataforma Freire, ofertadas em 3 cursos de especialização e 6 cursos de aperfeiçoamento. Na quarta edição/2010, o Programa disponibilizou **24 mil vagas** para professores do AEE e do ensino regular, com oferta de 12 cursos de aperfeiçoamento. (BRASIL, 2015, p. 15-16, grifo nosso).

Os resultados expressos no documento supracitado referente ao número de profissionais certificados respondem a dois interesses da política atual. O primeiro, atende aos princípios de base neoprodutivista e neotecnicista de contenção de gastos, evidenciando uma maximização do resultado de profissionais contemplados com o mínimo de dispêndios e, o segundo, contribui para o processo de “despolitização” do professor.

Embora compreendamos os fatores positivos que permeiam os cursos de formação continuada oferecidos pelo MEC, dentre os quais destacamos a flexibilidade de horários e a contenção de despesas pessoais por parte do profissional, observamos que as limitações oriundas dos cursos de caráter emergencial próprios do modelo de formação massiva da EAD, distanciam o profissional dos embates teórico-filosóficos e estão sendo articulados de forma a contribuir para a alienação da classe trabalhadora, pois a despolitização do trabalhador confere mecanismos mais fáceis para controlá-lo.

Assim, uma das consequências dentre as muitas desse processo de alienação na formação do indivíduo é que, em vez de desenvolver potencialidades, o indivíduo fragmenta-se em papéis alienados. Ele se conforma a viver a sua cotidianidade e particularidade reproduzindo a si próprio, sem manter uma relação consciente com essas objetivações genéricas de forma que o possibilite a, posteriormente, fazer delas o que Duarte (2013) chama de “órgãos de sua individualidade”. De acordo com o autor:



Um papel torna-se alienado quando ele se fetichiza, ou seja, assume vida própria e passa a controlar o indivíduo em vez de ser uma mediação que o indivíduo controla. O papel não alienado pode contribuir para o desenvolvimento da personalidade à medida que, apropriando-se do papel, o indivíduo se apropria de uma síntese de relações sociais. Quando o indivíduo se apropria de um papel social, ele passa a ter referências que o auxiliam na tomada de decisão sobre como agir em determinadas situações, sem ter que construir por inteiro seu comportamento a cada situação. Nesse sentido, o papel social é experiência acumulada que é passada ao indivíduo e que lhe permite orientar-se em meio à diversidade de atividades que compõem sua vida. (DUARTE, 2013, p. 220).

Entendemos que a formação do professor, considerando o caráter histórico do ser humano, deve estar alicerçada pelas concepções e características que venham ao encontro de um processo emancipatório de construção da identidade docente, devendo correlacionar o conhecimento teórico e científico ao seu conhecimento técnico, pedagógico e às experiências vividas, a fim de construir e reconstruir os saberes necessários a uma prática pedagógica direcionada a atender e compreender o discente em todas as dimensões de sua profissão docente, de forma que a sua atuação não se restrinja a legitimar políticas oficiais que invadem a escola e, especificamente, a sala de aula, sem um comprometimento efetivo com a prática pedagógica.

No entanto, estudos realizados por Santos (2016) evidenciaram que na tentativa pragmatista de atender às políticas educacionais, os sistemas de ensino, sob orientações legais e de âmbito nacional, relacionam a noção de profissionalidade e de formação para professores com a macroestrutura imposta pelo contexto neoliberal. A autora verificou que, em sintonia com os ideários neoliberais, o modelo dos cursos de formação continuada para os professores que atuam na educação especial na perspectiva inclusiva tem ocorrido nos sistemas de ensino, também, sob uma perspectiva utilitarista, com ênfase nos aspectos físicos e biológicos de estruturação e de desenvolvimento humano. O ato de conhecer fica sendo dependente das particularidades do ponto de vista em que o profissional se encontra, preparando-o para adquirir as competências necessárias que a demanda educacional apresenta e não ao que seria indispensável para a sua formação contínua e especializada. De acordo com a autora,

Esta realidade apresenta consequências graves à constituição da identidade profissional desses professores e arranjos administrativos que devem ser analisados com cautela. [...] a distribuição de papéis (modulação) procura atender à demanda da rede e não ao interesse do servidor em atuar na EEs, podendo, em alguns casos, o profissional ser obrigado a atuar no quadro de apoio pedagógico especializado. Foi examinada, também, a atuação de profissionais na SRM sem formação inicial e especializada nesta área, além de ser atribuída aos mesmos a responsabilidade de exigências que estão além de sua formação. (SANTOS, 2016, p. 222 - 223).

Verifica-se que o indivíduo organizado em torno de particularidade e de projetos alternativos tem sido “suficiente” para cumprir atividades cotidianas e para reproduzir-se. De forma mais precisa, o ser humano ideal para a sociedade capitalista seria aquele com uma formação técnica e restrita aos conhecimentos requeridos pelo estágio de desenvolvimento das forças produtivas, atendendo apenas aos interesses impostos pelo capital. Contudo, por este meio, de acordo com Duarte (2013, p. 71):



Ele não é sujeito de sua atividade e ela se mostra externa e estranha à sua individualidade e às suas necessidades. Sua atividade é apenas um meio para sua sobrevivência, e não uma forma de o indivíduo se realizar e se desenvolver como ser humano. Sua relação com o outro ser humano, o capitalista, é uma relação na qual ele não é uma pessoa, mas um recurso na valorização do capital, assim como as máquinas, a matéria-prima etc. Por isso, o trabalhador é chamado de “recursos humanos”. Ele é apenas um meio para o crescimento do capital.

Esse atual modelo econômico, derivado de uma lógica voltada para a satisfação de interesses privados, é reforçado no campo educacional por meio do estímulo à competição entre os profissionais, provocando um entendimento de que as condições trabalhistas existem, porém, o seu acesso e permanência estão relacionados aos interesses e esforços de cada um. Todavia, por este viés, como estratégia para manter-se no mercado de trabalho, o profissional se sujeita e absorve um discurso ideológico de base neoescolanovista, no qual “[...] o segredo do sucesso estaria na capacidade de adaptação e de aprender a aprender e a reaprender” (SAVIANI, 2013a, p. 432), trazendo implicações negativas para o seu profissionalismo, visto que a lógica que rege essa base didática não é o ensinar e nem o aprender algo e, sim, o “aprender a aprender”. Em consequência disso, o que temos são subsídios que contribuem para um sentimento de desvalorização profissional e para a constatação de que ensinar, às vezes, não é o mais importante, apresentando implicações consideráveis na constituição da sua identidade docente e, conseqüentemente, no desenvolvimento de suas habilidades e competências. (SANTOS; SILVA, 2015).

Diante dessa alienação humana e desenvolvimento restrito, subsidiamo-nos em Manacorda (1991) ao considerar a *omnilateralidade* como a finalidade da educação. Retomando o conceito de “*omnilateralidade*” formulado e desenvolvido por Marx, o autor defende que o ser humano deve ser integralmente desenvolvido em suas potencialidades, apontando a necessidade de reunir todas as perspectivas positivas do ser humano, conforme destacamos:

Frente à realidade da alienação humana, na qual todo homem, alienado por outro, está alienado da própria natureza e o desenvolvimento positivo está alienado a uma esfera restrita, está a exigência da *omnilateralidade*, de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e das capacidades da sua satisfação. (MANACORDA, 1991, p. 78-79).

Ao discutir a relação entre educação e trabalho, conforme se apresenta na atual forma de organização social, Manacorda (1991) esclarece que a divisão do trabalho capitalista cria a unilateralidade na qual se reúnem as determinações negativas que auxiliam o desenvolvimento de um ser humano incompleto, limitado e unilateral. Isso se explica pelo fato de que, para a manutenção de tal hegemonia, interessa uma formação distinta para as diferentes classes sociais.

Essa valorização da técnica desprovida do conhecimento, essa filosofia utilitarista e imediatista que ganha importância estratégica para a realização dos cursos de formação para professores, na qual a ênfase é dada cada vez mais ao perfil prático e hábil do docente, além de originar no campo educacional o que Limonta e Silva (2013) chamaram de “tecnificação do ensino” e Shiroma (2003a; 2003b) de “desintelectualização do professor”, opera como um modelo que compromete a universalização do conhecimento, contribuindo para a



negação da perspectiva da totalidade humana. Não permite que o indivíduo avance em sua liberdade e impossibilita condições sociais para o movimento da *individualidade em si* à *individualidade para si*⁸, conforme esclarece Duarte (2013, p. 206, grifos do autor):

O que caracteriza a alienação da individualidade não é a existência do *em si*, mas a limitação da vida a ele; isto é, a existência de barreiras sociais, geradas pela divisão social do trabalho e pela propriedade privada, que não permitem às pessoas viverem, em suas atividades, a dialética da superação do *em si* por sua incorporação ao *para si*.

Logo, a política educacional, da forma como está engendrada, não pode promover a emancipação humana. Dadas as circunstâncias sociais alienadas, inferimos que as estratégias utilizadas para a formação de professores no Brasil, e mais especificamente, daqueles que atuam no campo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, não possibilitam uma formação humana plena, rica e integralmente desenvolvida em suas potencialidades. Ao contrário, o modelo de formação oferecido aos educadores não os prepara para criticar a realidade social ou agir conscientemente sobre ela, mas, sim, para saber quais competências que estão sendo exigidas pelo mercado, conformando-os a atender as demandas impostas pelo modo de produção capitalista, como alternativa para sua própria sobrevivência.

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL EM DEFESA DE UMA FORMAÇÃO QUE PROMOVA A EMANCIPAÇÃO HUMANA

O nosso esforço neste tópico de discussão é no sentido de compreender a educação escolar como um *locus* privilegiado de formação filosófica, teórica e metodológica para a emancipação do ser humano, sendo aqui discutidas, mais especificamente, as possibilidades de emancipação do profissional da educação durante sua formação inicial e/ou continuada para o exercício do seu trabalho docente. A teoria pedagógica histórico-crítica se propõe a realizar esse enfrentamento.

Edificada nos marcos do materialismo histórico-dialético, esta teoria, reconhecendo a natureza histórico-cultural do desenvolvimento humano, procura evidenciar o papel afirmativo do ensino para que, mediante um trabalho educativo intencional, os sujeitos singulares possam, por intermédio da apropriação das máximas conquistas culturais da humanidade, desenvolver em si propriedades que já se fazem consolidadas no gênero humano. (MARTINS, 2016). Firmada como uma corrente pedagógica proveniente de uma construção coletiva, “[...] tem demonstrado sua vitalidade e pujança como teoria pedagógica contra-hegemônica” (MARTINS, 2016, p. 54), destacando-se, como referência fundamental, as elaborações teóricas do educador Dermeval Saviani. Busca, intencional e sistematicamente, colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente, visando à instauração de uma nova forma de sociedade e defende que, acompanhando a própria evolução dos meios produtivos, o ser humano deve ser integralmente desenvolvido em suas potencialidades.



Com bases nestes argumentos, este modelo, portanto, se contrapõe ao tipo de saber amplamente defendido pelas bases teóricas hegemônicas, voltadas para uma organização pragmática e operacional dos processos de ensino que não possibilita aos indivíduos (professores e alunos) a conquista da própria autonomia intelectual. De acordo com Duarte (2013, p. 215):

O tipo de educação escolar defendido pelas teorias pedagógicas hegemônicas nas últimas décadas tem limitado o trabalho educativo à satisfação das necessidades cotidianas imediatas e puramente adaptativas. A pedagogia histórico-crítica defende o oposto. Não se trata de uma educação a reboque das necessidades dos alunos, mas de uma produção intencional de necessidades mais ricas, mais complexas e mais elevadas.

A reflexão proposta pela pedagogia histórico-crítica indica novos caminhos para que a especificidade da prática pedagógica não seja esvaziada por discursos ideológicos e intencionalidades políticas que “deformam” a posição do ser humano (do professor) em relação ao trabalho (material e não-material), de forma que ele deixa de ser sujeito e passa a ser objeto, tornando o trabalho docente fragmentado e, por conseguinte, alienado (tanto para o educador, quanto para o educando).

A psicologia histórico-cultural também se alinha aos princípios da pedagogia histórico-crítica pela defesa das potencialidades do ensino para o desenvolvimento do psiquismo humano, principalmente no que se refere aos conceitos científicos. Igualmente fundamentados pelo materialismo histórico-dialético, Lev Semenovitch Vygotsky (1986-1934), Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979) e Alexander Romamovich Luria (1902-1977), durante as primeiras décadas do século XX, conceberam a Psicologia Histórico-Cultural, contrapondo-se à forma tradicional como a psicologia explicava o desenvolvimento humano, que dicotomizava a existência concreta e, conseqüentemente, a psique dos indivíduos. Eles “[...] assumiram o desafio de edificar uma teoria psicológica que superasse os enfoques organicistas (naturalizantes), a-históricos e idealistas acerca da formação humana, de sorte a apreendê-la sem desgarrá-la das condições concretas de vida que lhe conferem sustentação”. (MARTINS, 2016, p. 52). Assim, de acordo com Martins (2016, p. 49),

A busca por essa coerência nos tem conduzido à afirmação da pedagogia histórico-crítica como fundamento pedagógico da psicologia histórico-cultural e, igualmente, à afirmação da psicologia histórico-cultural como fundamento psicológico da pedagogia histórico-crítica.

A contribuição dessas duas perspectivas teóricas é sinalizada por Silva (2014) como sendo a possibilidade de uma práxis transformadora a partir da escola, visto que apontam elementos que auxiliam os educadores na tomada de consciência sobre os mecanismos que determinam os processos de ensino-aprendizagem e sobre as possibilidades de superação, realizando o enfrentamento junto às pedagogias hegemônicas, que na atualidade estão direcionando as políticas federais para a educação em geral e, prioritariamente, para o atendimento da Educação Especial na perspectiva inclusiva. De acordo com o autor,

[...] a pedagogia histórico-crítica, que, além de não aderir ao ceticismo epistemológico e relativismo ontológico, assim como a psicologia histórico-cultural, defende a apropriação da cultura por meio do ensino sistematizado e a



transmissão de conhecimentos clássicos como função precípua da Escola. Ao mesmo tempo, visualiza nesta a possibilidade de se constituir um *locus* de compreensão da marginalização, inclusive dos deficientes – suas origens, desdobramentos e os mecanismos para seu enfrentamento. (SILVA, 2014, p. 86).

A abordagem histórico-crítica visa à aprendizagem do sujeito onde este possa desenvolver-se participativa e intelectualmente, compreendendo-se como agente social ativo. A educação, assim como o trabalho, se constitui numa atividade propriamente humana e, portanto, acompanha a história da humanidade. (SAVIANI, 2013b).

Leontiev (1978, p. 265) assinala que no processo de produção da própria existência objetivada por meio do trabalho,

[...] os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na em função do desenvolvimento das suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer as suas necessidades e igualmente os meios de produção destes objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e outros bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte.

Nesse sentido, reconhecendo o sujeito como sendo resultado de sua própria atividade, entendemos e defendemos que os modelos de formação inicial e continuada, aqui discutidas de forma mais específica para os docentes que atuam na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, devem objetivar à promoção do desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões, tanto no que se refere a quem educa, quanto a quem será educado.

Contudo, como o ser humano não se constitui individualmente, é preciso que este se aproprie do que a coletividade produz. Ao discutir o processo de humanização, Leontiev (1978, p. 238-239) deixa isso claro ao destacar que “[...] a criança no momento de seu nascimento não passa de um candidato à humanidade, mas não a pode alcançar no isolamento: deve aprender a ser um homem na relação com os homens [...]”. Segundo o autor russo, tudo o que há de especificamente humano em nosso psiquismo forma-se no trajeto da vida.

O autor esclarece, ainda, que o processo de humanização está vinculado à apropriação do desenvolvimento histórico das aptidões humanas, presentes nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual. O ser humano para se objetivar precisa se apropriar das objetivações das atividades de outros homens e, ao fazer isso, o indivíduo torna-se social. Uma vez que a educação escolar faz parte desse meio social, entende-se ser o ensino o maior responsável por acionar o desenvolvimento desse potencial.

Cada indivíduo singular, isto é, cada “candidato à humanidade” precisa tomar para si aquilo que os outros seres humanos já elaboraram e se apropriaram, aquilo que já faz parte do conjunto humano. Partindo desse entendimento, Leontiev (1978, p. 282-283) ressalta que:

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. [...] Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal.



Essa transposição do caráter primitivo para o cultural ocorre porque o ser humano convive com outros seres humanos e vai se apropriando do que já se tem desenvolvido historicamente. Entende-se que nenhuma pessoa nasce pronta, independentemente das potencialidades genéticas que possua. No que se refere à concepção dialética do desenvolvimento da criança com deficiência, a psicologia histórico-cultural apresenta o processo educacional como primordial, devendo prever e prover técnicas culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança com deficiência, possibilitando, desse modo, a apropriação dos instrumentos materiais e intelectuais como forma de superação da condição de espécie biológica pela formação do gênero humano.

Emerge, assim, tanto no campo educacional em geral, como no contexto específico da Educação Especial/Inclusiva, a necessidade de organização deliberada e sistematizada do processo formativo. Emerge a necessidade de um conhecimento teórico e científico que aponte ao educador metodologias e práticas pedagógicas que operam como condições de enfrentamento para situações que geram alienação, empobrecimento e esvaziamento de si e, especificamente, e enfrentamento do educando com deficiência, conforme defende Vygotsky (1997, p. 27-28)⁹:

Com frequência são necessárias formas culturais peculiares, criadas especialmente para que aconteça o desenvolvimento cultural da criança deficiente. A ciência conhece uma quantidade de sistemas culturais artificiais oferecendo interesse teórico. A par com o alfabeto visual, que é utilizado por toda a humanidade, é criado para os cegos o alfabeto especial tátil, de caracteres pontilhados. Junto com a linguagem sonora de toda humanidade é criada a dactilografia, nomeadamente, o alfabeto digital e a fala mímico-gestual dos surdos-mudos. Os processos de domínio e utilização destes sistemas culturais auxiliares se distinguem por sua profunda peculiaridade em comparação com o uso dos meios habituais da cultura. Ler com as mãos, como faz o cego, e ler com a vista são processos psicológicos diferentes, mas que cumprem a mesma função cultural na conduta de uma criança e tem, basicamente, um mecanismo fisiológico similar.

Percebe-se que toda interpretação do fenômeno educacional deriva de uma tomada de posição epistemológica em relação ao sujeito e ao meio. Logo, a defesa sobre a importância da qualidade dos processos de ensino e da educação ganha destaque nos fundamentos teóricos da concepção vygotskyana e da pedagogia histórico-crítica. O ato educacional deve ser intencional e com ênfase nas condições que ampliem as possibilidades de o ser humano compreender e intervir na realidade. Sobre essa necessidade Saviani assevera que:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e, concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2013b, p. 13).

Logo, a formação do professor adquire um novo significado. A teoria e a prática se apresentam como elementos indissociáveis. Torna-se necessário que a formação contemple



as especificidades individuais que demandam os alunos, público alvo desse atendimento, possibilitando que o educador promova um desenvolvimento que antecede ao biológico, com metodologias e estratégias que operam como condição de enfrentamento e de substituição de vias usualmente utilizadas pela criança sem deficiência. (VYGOTSKY, 1997). Saviani (2013b, p. 13) explicita a questão situando a natureza e a especificidade do processo educacional:

Portanto, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica.

A educação, nesta perspectiva, envolve um processo intencional e sistematizado de transmissão dos conhecimentos clássicos, de forma que o aluno e o professor vão além dos conhecimentos cotidianos. Assim, inferimos que as políticas que orientam os modelos de formação docente devem visar reflexões e metodologias que promova o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões de forma concreta, situada e datada, e não de forma fragmentada. Neste contexto, a tarefa da pedagogia histórico-crítica implica na:

- a) identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção;
- b) conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares;
- c) provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo de sua produção. (SAVIANI, 2013b, p. 8-9).

A partir desta perspectiva teórica, segundo a qual teoria e prática são elementos indissociáveis que devem estar presentes na formação inicial e continuada de professores, entende-se que a falta de conhecimento teórico do professor gera o esvaziamento do educador e do educando. Considera-se que a formação *omnilateral* do professor compreende o conhecimento do conteúdo a ser trabalhado; a formação didática; pedagógica em condições históricas que promovam a emancipação humana. Nessa perspectiva, trabalho do professor adquire um novo valor, o da atividade autorrealizadora, pela qual sentido e significado se apresentam como aspectos indissociáveis. Concordando com Martins (2010, p. 20) inferimos que:

Em suma, urge a proposição de um modelo de formação alternativo, no qual a construção de conhecimentos se coloque a serviço do desvelamento da prática social, apto a promover o questionamento da realidade fetichizada e alienada que se impõe aos indivíduos. Que supere, em definitivo, os princípios que na atualidade têm norteado a formação escolar, em especial a formação de professores.

Contudo, a este respeito, é oportuno ressaltarmos que as atuais políticas federais e medidas apresentadas pelo governo revelam projeções que precarizarão ainda mais a política de formação para professores no Brasil e, ainda mais, para aqueles que atuam na modalidade da Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva. Isso porque apontam graves impactos na educação, interferindo, por exemplo, na atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹⁰. Segundo a página eletrônica do Ministério de Educação (MEC), no campo identificado como “Linha do tempo”, está registrado:

Agora, em abril de 2017, o MEC entregou a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). O CNE irá elaborar parecer e projeto de resolução sobre a BNCC, que serão encaminhados ao MEC. A partir da homologação da BNCC começa o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares. (BRASIL, 2017).

Podemos afirmar que, entre outras questões, a BNCC/MEC desconsidera a modalidade de Educação Especial nas suas discussões e estabelece uma série de encaminhamentos referente a diretrizes curriculares de formação de professores que apontam para uma formação mais aligeirada do que já vem ocorrendo.

Nesse cenário, termina sendo secundarizada a questão da formação humana em detrimento de uma padronização da formação docente. Isso porque, o professor, no exercício de suas atividades, é colocado em um universo regido por diferentes formas de controle, as quais, inevitavelmente, levam a padronizações do seu trabalho.

Conforme a lógica dessa proposta, a educação e o processo educativo que deveriam ser instrumentos para as escolhas do ser humano livre, democrático, cidadão e autônomo, tornam-se a rigor, mais uma ferramenta de manipulação e de homogeneização do pensamento, pois limitam-se a uma formação que visa o mercado de trabalho em um contexto social e político de precarização dos postos profissionais e perdas de direito trabalhistas e previdenciários, em detrimento do Capital financeiro mundializado.

Articulado a esse movimento, sabe-se que o crescente processo de avaliação do desempenho docente, centrado no resultado dos testes aplicados aos estudantes, potencializa, na educação escolar, as políticas de avaliação em larga escala. Tais políticas avaliam os alunos, as escolas e os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionam a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade. Contudo, por este viés, corre-se o risco de reforçar uma matriz meramente conteudista, que deixe de fora importantes dimensões da formação humana na definição de uma base nacional comum (FREITAS, 2014; SAVIANI, 2013a) desconsiderando, por conseguinte, as peculiaridades no desenvolvimento da pessoa com deficiência.

Em nota divulgada¹¹ contra a BNCC, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) se manifestou apresentando argumentos que desfavorecem a implantação desta política que restringe o conceito de educação e que se alinha contra uma educação mais progressista, reduzindo as oportunidades educacionais dos estudantes e a autonomia docente em detrimento dos interesses capitalistas, conforme destacamos:

7. A privatização da educação está embutida no conceito de BNCC/MEC, que reduz o currículo das escolas públicas, investe na desprofissionalização dos/as educadores/as e estimula o mercado de livros, apostilas e de métodos pedagógicos e de gestão escolar atrelados a conceitos de qualidade empresarial. (AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 2017).

Assim sendo, percebe-se que as intervenções e mudanças no processo educacional, em relação às políticas que conduzem a formação docente, apresentam-se em caráter de urgência, devendo ser sistematizadas de forma contrária ao que está hegemonicamente posto pelas teorias pedagógicas de base produtivistas.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Defendemos, que é necessário pensar a formação do professor como processo de sua própria humanização, é preciso superar a formação unilateral, limitada, e promover uma formação integral e *omnilateral* do professor, pois:

[...] um indivíduo imerso na realidade imediata, sem apoio de conceitos que sintetizam a experiência histórica do ser humano, corre o risco de se afogar numa imensidão de informações caóticas ou, no melhor dos casos, realizar avanços lentos e insignificantes à custa de muito se debater, como aquele que não foi ensinado a nadar e é atirado na água. (ABRANTES; MARTINS, 2007, p. 320-321).

A partir dos pressupostos teóricos defendidos pela pedagogia histórico-crítica e pela psicologia histórico-cultural, concluímos, ressaltando que, para que os cursos de formação de professores contribuam com uma formação humana integralmente desenvolvida em suas potencialidades, deve haver compromisso político com a formação de indivíduos emancipados e maximamente desenvolvidos, superando o que está hegemonicamente posto pelo modo de produção capitalista, baseado em uma concepção produtivista do desenvolvimento humano.

No entanto, a recuperação da proposta pedagógico-metodológica e dos pressupostos filosóficos destas duas perspectivas teóricas não representa a crença de que a educação por si só transforma a realidade, mas, evidencia que nestas teorias pedagógicas e psicológicas, respectivamente, encontramos elementos necessários para fazer o enfrentamento pedagógico junto às pedagogias hegemônicas que subsidiam as orientações legais da política educacional na atualidade. Consubstanciados em Silva (2014, p. 85) concordamos que:

Em síntese, as contribuições da pedagogia histórico-crítica para a educação especial brasileira estão nos pressupostos filosóficos, na proposta pedagógico-metodológica e no significado político da sua realização, porque, ao se fundamentar em bases marxianas e marxistas, leva à compreensão, sob a valorização da história, da educação e do homem que educa. É nesse sentido que a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural irão se aproximar e contribuir, uma com a outra, para a educação escolar das pessoas com e sem deficiência.

Portanto, como já alertado, a ultrapassagem deste modelo envolve a superação de práticas fragmentadas, fetichizadas e alienadas que atendem aos interesses hegemônicos da sociedade capitalista. Não são quaisquer apropriações que promovem o desenvolvimento. Não é qualquer curso de formação inicial ou continuada que pode ser compreendido como condição de desenvolvimento e de emancipação humana. É indispensável perceber a relação contraditória entre “quantidade e qualidade”. Entendemos que as políticas educacionais, de forma geral e neste contexto em específico das políticas de formação docente, precisam considerar que um ensino de qualidade só se faz em condições materiais adequadas e com um professorado preparado para enfrentar os desafios da educação.

**REFERÊNCIAS**

ABRANTES, A. A.; MARTINS, L. M. A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. **Interface** [online], Botucatu, v. 11, n. 22, p. 313-325. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.org/scielo.php?pid=S1414-32832007000200010&script=sci_abstrac>. Acesso em: 14 fev. 2017.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/o-que>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes operacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192>. Acesso em: 23 fev. 2017.

BRASIL. Nota Técnica nº 11, de 07 de maio de 2010. Orientações para a Institucionalização na Escola, da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF: **Ministério da Educação**, Secretaria de Educação Especial, 2010.

CNTE DIVULGA nota contra a BNCC. **Avaliação educacional – blog do Freitas**, 7 jul. 2017. A confederação Nacional dos Trabalhadores em educação divulgou nota para explicar porque é contra a Base Nacional Comum Curricular do MEC. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2017/07/07/cnte-divulga-nota-contr-a-bncc/>>. Acesso em: 13 jul. 2017.

CURY, C. R. J. A globalização e os desafios para os sistemas nacionais: agenda internacional e práticas educacionais nacionais. **RBP AE**, v. 33, n. 1, p. 15-34, jan./abr. 2017.

DUARTE, N. **A Individualidade Para-Si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, N. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. In: A. C. G. MARSIGLIA (Org.). **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 7-21



FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

GARCIA, R. M. C. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Rev. Bras. de Ed. Esp.**, Marília, v. 12, n. 3, set./dez. 2006, p. 299-316.

GENTILI, P. (Org.). **Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na Nova Ordem Mundial**. Petrópolis: Vozes, 2001.

GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão**. Crítica ao neoliberalismo em educação. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIMONTA, S. V.; SILVA, K. A. C. P. C. Formação de professores, trabalho docente e qualidade do ensino. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. **Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: CEPED; América, 2013. p. 173-188.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.

MARTINS, L. M. Fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. In: PAGNONCELLI, C.; MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D. (Org.). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. p. 49-93.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MICHELS, M. H.; CARNEIRO, M. S. C.; GARCIA, R. M. C. A articulação entre serviço especializado e classe comum: A organização curricular frente a um modelo inclusivo. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 8, 2010, Londrina-PR. **Anais Eletrônicos...** Londrina: ANPED/SUL, 2010. p. 1-16.

MORAES, M. C. M. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, Portugal, v. 14, n. 1, 2001.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. **Inclusão Escolar**. Pontos e Contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

SANTOS, I. R. **Bases teórico-pedagógicas do atendimento educacional especializado das redes públicas municipais de Aparecida de Goiânia/GO e Cascavel/PR**. 2016. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.



SANTOS, I. R.; SILVA, R. H. dos R. Implicações da política de educação especial na construção da identidade docente. **Revista Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 1, n. 2, p. 52 – 65 jul./dez. 2015.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas, UNICAMP, Projeto “20 anos do HISTEDBR”. 2005. Disponível em: <<http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/maria/index.php?pg=materiais>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013b.

SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, M. C. M. (Org.). **Illuminismo às avessas**. Produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b. p. 61-79.

SHIROMA, E. O. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? **Intermeio**, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003a.

SILVA, R. H. dos R. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a educação especial brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 58, p. 78-89, set. 2014.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas: fundamentos de defectologia**. Tomo V. Habana: Pueblo y Educación, 1997.

Notas

¹ Psicóloga da Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município de Aparecida de Goiânia/Goiás e professora da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte do estado de Goiás (SEDUCE/GO). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: ivonesantospico@hotmail.com.

² Professor do Departamento de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (DEFHE/FE/Unicamp). Doutor em Filosofia e História da Educação pela Unicamp. E-mail: regishsilva@gmail.com.

³ No contexto pedagógico as teorias de base produtivistas postulam que a educação é um bem de produção e não de consumo, tendo assim, importância decisiva no processo de desenvolvimento econômico do país. Saviani (2005, p. 34) esclarece que “As análises que serviram de base a essa concepção foram sistematizadas principalmente na ‘teoria do capital humano’, cuja base filosófica se expressa pelo positivismo na versão estrutural-funcionalista. A referida concepção se desenvolveu a partir das décadas de 1950 e 1960, tornando-se orientação oficial no Brasil sob a forma da pedagogia tecnicista”.

⁴ De acordo com Gentili (2001) pode-se dizer que a globalização e a fragmentação são duas faces de processos estreitamente vinculados entre si, que marcam com uma profunda incerteza o mundo do Pós-Guerra Fria ao emitir sinais múltiplos, complexos e contraditórios. Nesse sentido, ao discutir sobre as implicações que o processo de globalização aponta como desafios para os sistemas nacionais Cury (2017, p.15) ressalta que a globalização promove: “De um lado, a aproximação entre povos, o avanço tecnológico e o aumento da



produtividade e, de outro, a exploração social aprofundada no interior das nações e dominação entre nações pelas barreiras à circulação do trabalho”.

⁵ Sugerimos para o aprofundamento dessa temática no campo educacional o livro organizado por Gentili (2011) “Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação” e a obra de Saviani (2013a) “História das ideias pedagógicas no Brasil”.

⁶ Os princípios inclusivistas foram preconizados pelas conferências de Educação para Todos (Declaração de Jomtien, em 1990) e sobre Necessidades Educacionais Especiais (Declaração de Salamanca, em 1994), das quais o Brasil foi signatário.

⁷ Programa da Educação Especial organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e sendo realizado no turno inverso ao da classe comum. (BRASIL, 2008).

⁸ Esta discussão é mais bem abordada em Duarte (2013). Neste trabalho, o autor discute um conjunto básico de categorias referentes à totalidade do processo de formação do indivíduo através das múltiplas e distintas atividades presentes em sua vida.

⁹ A tradução desta citação do espanhol para o português é de nossa responsabilidade.

¹⁰ Segundo a página eletrônica do Ministério de Educação (MEC) (BRASIL, 2017) “A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil”.

¹¹ Ver <https://avaliacaoeducacional.com/2017/07/07/cnte-divulga-nota-contr-a-bncc/>. Acesso em: 13 jul. 2017.

Submetido em: 11/08/2017

Aprovado em: 11/09/2017