

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA –  
MESTRADO PROFISSIONAL  
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA  
DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: AS  
ORIENTAÇÕES DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA  
A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO) DE 1945 ATÉ  
A ATUALIDADE**

**ANGÉLICA IANQUI COUTINHO**

**MARINGÁ  
2024**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA –  
MESTRADO PROFISSIONAL  
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: AS  
ORIENTAÇÕES DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A  
EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO) DE 1945 ATÉ A  
ATUALIDADE**

Dissertação apresentada por Angélica Ianqui Coutinho, ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI, da Universidade Estadual de Maringá – UEM, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Linha de Pesquisa: Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Orientador: Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo.

**MARINGÁ  
2024**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

C871f Coutinho, Angélica Ianqui  
Formação de professores em educação especial : as orientações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) de 1945 até a atualidade / Angélica Ianqui Coutinho. -- Maringá, PR, 2024.  
312 f. : il. color., tabs.

Acompanha produto educacional: Podcast como recurso formativo : a formação de professores em educação especial na perspectiva inclusiva no município de Umuarama-PR. 33 f.

Orientador: Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo.  
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), 2024.

1. Formação de professores. 2. Educação especial. 3. Unesco. 4. Organismos internacionais. I. Azevedo, Mário Luiz Neves de, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI). III. Título.

CDD 23.ed. 371.9

ANGÉLICA IANQUI COUTINHO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: AS  
ORIENTAÇÕES DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A  
EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO) DE 1945 ATÉ A  
ATUALIDADE**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo (Orientador) – UEM –  
MARINGÁ

Profa. Dra. Márcia Denise Pletsch – UFRRJ – RIO DE JANEIRO

Profa. Dra. Aparecida Meire Calegari Falco – UEM – MARINGÁ

Data de Aprovação: 21/10/2024.

Dedico este trabalho a todas as pessoas que amo e  
que sonham os meus sonhos.

## AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação é resultado, primeiramente, da graça divina. Sou imensamente grata a Deus pela resiliência, direcionamento e sabedoria que me proporcionou em todo este processo de estudos. E agradeço o apoio e incentivo de várias pessoas, as quais gostaria de expressar minha profunda gratidão.

Ao meu orientador, Mário Luiz Neves de Azevedo, que aceitou me direcionar na construção deste estudo com humanidade, sabedoria, paciência e valiosas contribuições que me auxiliaram a trilhar o caminho necessário para o desenvolvimento desta pesquisa.

Meus agradecimentos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro à minha pesquisa. Também agradeço à Universidade Estadual de Maringá, especificamente ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI).

Aos meus pais, Neuzio e Goretti, por todo o amor, apoio e sacrifícios feitos para que eu pudesse alcançar meus objetivos acadêmicos. Ao meu fiel companheiro, Mike, cuja presença constante e carinho incondicional durante as noites de estudos foram uma fonte de conforto e alegria. Sem vocês, nada disso seria possível.

Às minhas amigas de trabalho e da vida, Regiane Aparecida Camilo Silva e Ana Russi, pelo apoio incondicional durante todo este percurso de amadurecimento profissional e emocional.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI, da Universidade Estadual de Maringá – UEM, pelos ensinamentos e contribuições que foram fundamentais para a realização deste trabalho.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Básica e Ensino Superior – GEDUC, por todo o conhecimento compartilhado durante os momentos de trocas e interações.

Agradeço imensamente às professoras Aparecida Meire Calegari Falco e Márcia Denise Pletsch, por aceitarem fazer parte da banca examinadora, pela atenção e dedicação na leitura de nosso trabalho e pelas contribuições na construção desta pesquisa.

Aos meus amigos e colegas de curso, pelas valiosas trocas de conhecimento e experiências. Em especial, à Fabiana Flavia Belini Querino Martins, pelo companheirismo neste percurso de estudos.

À diretora Elaine Fusco Pagangriso de Azevedo e à coordenadora Maria Madalena José Pereira, por todo apoio, compreensão e incentivo para o desenvolvimento deste estudo.

Agradeço imensamente às professoras Mauriza Gonçalves de Lima Menegasso e Elisangela Alves dos Reis, pela participação no produto educacional.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta dissertação por meio de conversas, orações e gestos. Minha eterna gratidão!

“[...] entender o outro enquanto diferente não deve passar pela aceitação do que ele difere de nós, mas pelo que temos que fazer para nos comunicarmos, provendo interação e desenvolvimento coletivos” (Rodrigues *et al.*, 2014, p. 36).

COUTINHO, Angélica Ianqui. **Formação de Professores em Educação Especial:** as orientações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) de 1945 até a atualidade. Orientador: Mário Luiz Neves de Azevedo. 2024. 312 f. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2024.

## RESUMO

A presente pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI da Universidade Estadual de Maringá – UEM, inserida na Linha de Pesquisa Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Este estudo tem como objetivo principal analisar as orientações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) presentes nos seus documentos educacionais no que tange à formação de professores em educação especial de 1945 até a atualidade, estabelecendo sua relação com o contexto político, econômico e ideológico de cada época. Assim, para atender ao objetivo deste estudo, realizamos uma pesquisa de caráter bibliográfico e documental, cujas principais fontes foram documentais, baseadas na análise de 25 documentos produzidos pela UNESCO desde 1945 à atualidade, unidas as bibliografias de pesquisas já produzidas para a análise de seus resultados, respaldadas, principalmente, em autores, como Dale (2004), Souza e Pletsch (2017), Gomide (2018) e Shiroma, Campos e Garcia (2005). Nesse sentido, organizamos a apresentação do estudo em quatro seções: na primeira seção, apresentamos a Introdução; na segunda seção, realizamos a análise do contexto que envolve a construção histórica das concepções de educação especial ao longo dos anos de 1945 até a atualidade, articulando-as aos aspectos sociais e orientações da UNESCO; na terceira seção, apresentamos a análise dos documentos da UNESCO que demarcam as intencionalidades sociais no período pós-guerra, no período desenvolvimentista e no período posterior a 1990, quando são implementadas as iniciativas neoliberalistas de Terceira Via; na quarta seção, realizamos a definição dos aspectos econômicos, políticos e ideológicos que marcaram cada período de constituição da educação especial e a análise das suas proximidades com as orientações da UNESCO para a formação de professores da educação especial, influenciadas na contemporaneidade pela acumulação flexível, pelo neoliberalismo de Terceira Via e pela pós-modernidade. Destarte, constatamos uma aproximação das exigências de habilidades e de formação de um novo homem dos aspectos sociais, de cada período, às exigências para a formação de professores em educação especial. Logo, na defesa da perspectiva de segregação diante da necessidade de reabilitação, as formações para as pessoas ativas nos campos da assistência especial se voltavam ao nível técnico-profissionalizante; na defesa da perspectiva de integração articulada à normalização produtiva, defende-se a formação dos professores especializados em nível superior com habilitações e especializações; e, a partir de 1990, na defesa da perspectiva de coesão mais humanista, defende-se uma atenção aos professores das classes regulares e aos professores especializados que juntos integram o atendimento ao Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) na defesa da inclusão. Surge um discurso mais flexível para as formações, que devem ser permanentes por meio da formação inicial para a diversidade para ambos os professores, continuada para a especialização e, principalmente, em serviço por intermédio do aprender a aprender em colaboração. A pesquisa conclui que a UNESCO expressa cada uma das concepções

de educação especial e de formação de professores em cada momento histórico específico, refletindo os determinantes desses momentos para atender aos interesses políticos, econômicos e ideológicos de cada período.

**Palavras-chave:** Organismos Internacionais; UNESCO; Formação de professores; Educação especial.

COUTINHO, Angélica Ianqui. **Teacher Training in Special Education: the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) guidelines from 1945 to the present.** Supervisor: Mário Luiz Neves de Azevedo. 2024. 312 f. Dissertation (Master in Inclusive Education) – State University of Maringá, Maringá, 2024.

## ABSTRACT

This research was carried out as part of the Postgraduate Program in Inclusive Education – PROFEI at the State University of Maringá – UEM, within the Research Line Special Education from the Perspective of Inclusive Education. The main objective of this study is to analyze the guidelines of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) present in its educational documents regarding the training of teachers in special education from 1945 to the present day, establishing their relationship with the political, economic and ideological context of each era. Thus, in order to meet the objective of this study, we carried out a bibliographic and documentary research, whose main sources were documental, based on the analysis of 25 documents produced by UNESCO from 1945 to the present day, together with the bibliographies of research already produced for the analysis of their results, supported mainly by authors such as Dale (2004), Souza and Pletsch (2017), Gomide (2018) and Shiroma, Campos and Garcia (2005). In this sense, we have organized the presentation of the study into four sections: in the first section, one, we present the Introduction; in the second section, two, we analyse the context surrounding the historical construction of conceptions of special education over the years from 1945 to the present day, linking them to social aspects and UNESCO guidelines; in the third section. In Section Three, we present an analysis of UNESCO documents that demarcate social intentions in the post-war period, in the developmentalist period, and in the period after 1990, when Third Way neoliberalist initiatives were implemented; in Section Four, we analyze UNESCO documents that demarcate social intentions in the post-war period, in the developmentalist period, and in the period after 1990, when Third Way neoliberalist initiatives were implemented. In the fourth section, we define the economic, political and ideological aspects that marked each period in which special education was established and analyze their proximity to UNESCO's guidelines for training special education teachers, influenced in contemporary times by flexible accumulation, Third Way neoliberalism and postmodernity. In this way, we can see that the demands for skills and the formation of a new man from the social aspects of each period are closer to the demands for teacher training in special education. Soon, in defense of the perspective of segregation in the face of the need for rehabilitation, training for people working in the fields of special assistance was focused on the technical-professional level; in defense of the perspective of integration articulated with productive normalization, the training of specialized teachers at a higher level with qualifications and specializations was advocated; and, from 1990 onwards, in defence of a more humanist perspective of cohesion, attention was paid to teachers in regular classes and specialized teachers who together provide care for the Target Public of Special Education (PAEE) in defence of inclusion. A more flexible discourse emerges for training, which should be permanent through initial training for diversity for both teachers, continuing training for specialization and, above all, in-service training through collaborative learning to learn. The research concludes that UNESCO expresses each of the conceptions of special education and teacher training at each specific historical moment, reflecting the

determinants of these moments to meet the political, economic and ideological interests of each period.

**Keywords:** International organizations; UNESCO; Teacher training; Special education.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Natureza jurídica dos documentos internacionais da UNESCO no Brasil.....	96
Quadro 2 – Apresentação dos documentos internacionais da UNESCO da década de 1945 a 1953 .....	109
Quadro 3 – Apresentação dos documentos internacionais da UNESCO no período de 1960 a 1982 .....	132
Quadro 4 – Apresentação dos documentos internacionais da UNESCO da década de 1990 a 2022 .....	186

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A.N.A.R.C – *American National Association of Rehabilitation Counseling*

AEE – Atendimento Educacional Individualizado

AGEE – Agenda Globalmente Estruturada para a Educação

AH/SD – e/ou Altas Habilidades/Superdotação

ALC – América Latina e no Caribe

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BM – Banco Mundial

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Docente

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

CFE – Conselho Federal de Educação

CID – Código Internacional de Doenças

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde

CNE – Conselho Nacional de Educação

DUA – Desenho Universal para Aprendizagem

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

EaD – Educação a Distância

EPT – Educação Para Todos

EUA – Estados Unidos

FMI – Fundo Monetário Internacional

GEM – Relatório de monitoramento global da educação

IBC-RJ – Instituto Benjamim Constant

IIEP – Instituto Internacional de Planejamento educacional da UNESCO

INEE – Rede Interinstitucional para a Educação em Situações de Emergência

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

IPES – Instituições Públicas de Educação Superior

IPSFL – Instituições Privadas sem fins lucrativos

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação  
MOOCs – Cursos Abertos *On-line* e Massivos  
NGP – Nova Gestão Pública  
ODM – Objetivos de Desenvolvimento do Milênio  
ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável  
OI – Organizações Internacionais/ Organismos Internacionais  
OIT – Organização Internacional do trabalho  
OMS – Organização Mundial da Saúde  
ONU – Organização das Nações Unidas  
OPEP – Organização dos países exportadores de Petróleo  
PAEE – Público-Alvo da Educação Especial  
PAM – Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência  
PcDs – Pessoas com Deficiência  
PEE – Planos Estaduais de Educação  
PME – Planos Municipais de Educação  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PNGP – Pós-Nova Gestão Pública  
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
PPP – Parceria Público-Privada  
PROFEI – Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva  
RDA – República Democrática Alemã  
REA – Recursos Educacionais Abertos  
RENAFOR – Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica  
RFA – República Federal da Alemanha  
SAP – Salas de Apoio Pedagógico  
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
SRM – Salas de Recursos Multifuncionais  
TDICs – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação  
TEA – Transtorno do Espectro do Autismo  
TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento  
TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação  
TMIS – Sistema de Informações de Gestão de Professores  
UAB – Universidade Aberta do Brasil

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

USA – *United States of América* (Estados Unidos)

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	19
<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	21
<b>2. A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DAS CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL AO LONGO DOS ANOS DE 1945 ATÉ A ATUALIDADE E SUAS RELAÇÕES COM AS ORIENTAÇÕES DA UNESCO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL</b> .....	31
2.1 Do surgimento do capitalismo ao início do século XX: breve história da constituição da educação especial na defesa da Segregação .....	32
2.1.1 Síntese das orientações da UNESCO para a educação especial no período pós-guerra: articulação com os aspectos sociais e suas correlações com a formação de professores em Educação Especial no Brasil.....	39
2.2 A constituição da Educação Especial no período desenvolvimentista: defesa da perspectiva de Integração .....	45
2.2.1 Síntese das orientações da UNESCO para a educação especial no período desenvolvimentista: articulação com os aspectos sociais e suas correlações com a formação de professores em Educação Especial no Brasil.....	53
2.3 A constituição da Educação Especial a partir de 1990: defesa da perspectiva da Inclusão.....	60
2.3.1 Síntese das orientações da UNESCO para a educação especial a partir de 1990: articulação com os aspectos sociais e suas correlações com a formação de professores em Educação Especial no Brasil.....	68
2.4 Síntese geral.....	86
<b>3. ANÁLISE DOS DOCUMENTOS DA UNESCO: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL DE 1945 A ATUALIDADE</b> .....	93
3.1 A Formação de Professores em Educação Especial nos documentos da UNESCO no período pós-guerra.....	100
3.1.1 Síntese dos documentos educacionais internacionais da UNESCO analisados no período pós-guerra.....	108
3.2 A Formação de Professores em Educação Especial nos documentos da UNESCO nas décadas desenvolvimentistas .....	114

3.2.1 Síntese dos documentos educacionais internacionais da UNESCO analisados no período desenvolvimentista .....	131
3.3 A Formação de Professores em Educação Especial nos documentos da UNESCO a partir das Reformas Neoliberais de Terceira Via .....	140
3.3.1 Síntese dos documentos educacionais internacionais da UNESCO analisados a partir das reformas neoliberais de Terceira Via .....	185
3.4 Análise geral dos documentos .....	204
<b>4. OS ASPECTOS SOCIAIS DE 1945 ATÉ A ATUALIDADE: CONCEITOS E REFLEXÕES</b> .....	211
4.1 Influência da globalização a partir do século XX: a globalização como propulsora de mudanças dos aspectos econômicos, políticos e ideológicos .....	212
4.2 Síntese do contexto econômico de 1945 até a atualidade: do taylorismo/fordismo ao toyotismo/acumulação flexível.....	219
4.2.1 Taylorismo/Fordismo .....	220
4.2.2 Toyotismo/Acumulação Flexível .....	223
4.3 Síntese do contexto político de 1945 a atualidade: Keynesianismo, Neoliberalismo Ortodoxo e Neoliberalismo de Terceira Via.....	228
4.3.1 Keynesianismo nos países centrais.....	229
4.3.2 Neoliberalismo Ortodoxo .....	232
4.3.3 Neoliberalismo de Terceira Via.....	238
4.4 Síntese do contexto ideológico de 1945 à atualidade: da Modernidade à Pós-Modernidade.....	243
4.4.1 Modernidade.....	244
4.4.2 Pós-Modernidade.....	247
4.5 Análise dos aspectos sociais determinantes para as orientações dos Organismos Internacionais para a formação de professores em educação especial .....	261
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	275
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	289
ANEXO A: Organograma das Nações Unidas.....	312

## APRESENTAÇÃO

Filha única de mototaxista e professora, iniciei minha vida profissional aos dezesseis anos como estagiária em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) na cidade de Umuarama-PR. Nesse momento, já havia ingressado no curso de Magistério, em nível médio, motivada pelos anseios familiares e pelo amor a fase da infância. Após concluir o Magistério, aos dezoito anos, atuei como professora regente na modalidade da Educação Infantil. Também ingressei no curso de Pedagogia, pois tinha o desejo de aprofundar os conhecimentos sobre a educação. Durante o curso, aos dezenove anos, fui aprovada em concurso público na cidade de Cruzeiro do Oeste-PR, cidade próxima onde atuei por três anos também na Educação Infantil. Concluí a Licenciatura em Pedagogia no final do ano de 2015. Ano em que também fui aprovada em concurso público na cidade de Umuarama-PR, onde comecei a trabalhar e atuo até o presente momento em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) como professora.

Durante a minha trajetória profissional, sempre primei pelo aprimoramento dos estudos e qualificação profissional: fiz Especialização *lato sensu* em Neuropedagogia (ESAP-2016) e em Educação Especial pelo Instituto de estudos Avançados e Pós-Graduação no ano de 2016. E, entre os anos de 2017 e 2019, cursei pós-graduação *lato sensu* em História das Revoluções e dos Movimentos Sociais pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Já no ano de 2022, fui aprovada no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI, em que estou tendo a oportunidade de ampliar meus estudos sobre o contexto histórico educacional e seus determinantes sociais na perspectiva da inclusão.

O interesse pelo aprofundamento deste estudo surgiu já no início da minha trajetória profissional na Educação Infantil como estagiária, diante dos desafios diversos que envolvem o processo de construção de uma escola inclusiva, pois, principalmente após o ano de 2008, houve o aumento das matrículas da educação especial nas classes regulares, a partir da publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (Brasil, 2008), influenciada pela convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os direitos da pessoa com deficiência (2006b). Nesse processo, a formação dos professores se constitui tema central para a garantia da equidade em sala de aula, fazendo-se necessário conhecer o contexto histórico, já que é a partir do

conhecimento do passado e do presente que nós podemos planejar um futuro melhor para o atendimento educacional das pessoas com necessidades específicas no nosso país.

Surgiram, nesse sentido, o anseio e a necessidade de analisar os documentos internacionais produzidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), haja vista que estes têm o potencial para demonstrar essa construção histórica, à medida que podem representar referências norteadoras ou orientadoras para a realidade nacional. Destarte, a análise desses documentos e, conseqüentemente, este estudo se fazem pertinentes e necessários, uma vez que revelam as intenções e concepções de tais documentos, destacando sua ligação com as políticas nacionais e garantindo – ou não – uma educação de qualidade e equitativa para as pessoas que são o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

Assim, no processo de avanços e retrocessos do ensino, minha trajetória envolve olhares sonhadores e de inspirações para tocar e marcar positivamente a vivência de estudantes e familiares; sigo indicando a possibilidade de uma educação inclusiva para todos que promova equidade. Dessa forma, convido os leitores para que possamos juntos, neste estudo, dialogar sobre quais são as orientações presentes nos documentos da UNESCO desde 1945 até a atualidade quanto à formação de professores em educação especial em cada contexto histórico.

## 1. INTRODUÇÃO

A educação especial passou por diversos embates de 1945 até a atualidade. De uma perspectiva de exclusão e patologização, a educação especial passou a ser abordada a partir da concepção de educação inclusiva, influenciada pelas orientações dos Organismos Internacionais (OI), que refletem os aspectos sociais de cada período. Isto é, a nível internacional, foram surgindo novas concepções de educação especial<sup>1</sup> que foram se desenvolvendo ao longo da história, cada qual para atender à respectiva realidade e às necessidades de cada período, mas convém destacar que o surgimento de um novo paradigma de educação especial não exclui a existência das demais, pois elas continuam atuando concomitantemente, a depender da realidade de cada Estado-membro.

Assim, autores como Dale (2004), Souza e Pletsch (2017), Gomide (2018) e Shiroma, Campos e Garcia (2005) produzem bases referenciais a partir das quais se compreende que os documentos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO) expressam cada uma das concepções de educação especial, em cada momento histórico específico, refletindo os respectivos determinantes. Além disso, como tema central desta pesquisa e uma das áreas de produção do conhecimento da educação especial, compreende-se que esses documentos também contribuíram para o movimento de mudanças nas concepções de formação de professores para a educação das pessoas com deficiências (PcDs) com base no modelo social de deficiência<sup>2</sup>. Para Dale (2004, p. 425), “[...] o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais e as categorias

---

<sup>1</sup> A concepção de educação especial na qual este estudo se baseia está presente no documento “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva” (Brasil, 2008, n.p.), definida como “[...] uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular”.

<sup>2</sup> A ONU da qual a UNESCO se constitui como órgão segue o modelo social de deficiência segundo os parâmetros da Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde (CIF) (*International Classification of Functioning Disability and Health*), que se desenvolveu por meio da Organização Mundial da Saúde (OMS) em substituição ao antigo Código Internacional de Doenças (CID) que dava ênfase aos impedimentos em detrimento das possibilidades. Dessa forma, o CIF vai além do modelo médico e biológico e considera que a deficiência se constitui como uma questão política que se define pela funcionalidade e capacidade das PcDs, segundo a acessibilidade do contexto social e educacional e resultado da interação social (Pletsch; Sá; Mendes, 2021). Nessa perspectiva, os debates se voltam a como garantir a acessibilidade e a equidade, pois, muitas vezes, a deficiência se constitui pelos impedimentos a sua participação social com equidade. Nesses estudos, também consideramos as bases da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (Brasil, 2008) e o Decreto nº 7.611/2011, a partir do qual se define como PAEE aqueles com deficiência (física, auditiva, visual ou intelectual), transtornos globais do desenvolvimento – TGD – e/ou altas habilidades/superdotação – AH/SD.

curriculares se explicam através de modelos universais de educação, de estado e de sociedade, mais do que através de fatores nacionais distintivos”. Para tal, as políticas internacionais tendem a desenvolver uma hegemonia discursiva, isto é, elas visam a uma crescente homogeneização das políticas globais. Nesse processo, as decisões nacionais tendem a ser influenciadas pelos acordos estabelecidos com as Organizações Internacionais (OI).

Cabe salientar que as publicações internacionais podem representar bases norteadoras por se constituírem como tratados por meio dos quais é necessária a ratificação dos países ou por serem orientadoras a nível de influências. A exemplo, o Brasil se constitui como um país signatário da ONU,<sup>3</sup> contudo também possui um sistema complexo de disputas internas, a partir do qual ratifica os Tratados com viés normativo quando inseridos no ordenamento jurídico, mas não segue linearmente os acordos realizados nas orientações internacionais; entende-se, porém, que é influenciado por elas.

Dessa forma, em nível internacional, a democratização do acesso ao ensino foi se tornando parte das orientações da UNESCO para a defesa da implementação de uma agenda global, como condição para o desenvolvimento político-econômico dos países e para a resolução de suas problemáticas sociais. Corroborando com essas abordagens, os autores Souza e Pletsch (2017) reconhecem que, nos documentos da UNESCO, a educação vai se tornando a chave de propostas e políticas para a erradicação da pobreza, diminuição das vulnerabilidades sociais e para o desenvolvimento humano, o que está articulado às possíveis soluções aos desafios sociais de cada período. Segundo Gomide (2018), a UNESCO viabilizou e reconheceu a educação como um direito essencial para o homem e divulgou desde a sua constituição a necessidade de uma sociedade solidária. Contudo,

---

<sup>3</sup> A Organização das Nações Unidas (ONU) é uma organização intergovernamental criada para promover a cooperação internacional. Foi criada em substituição à Liga das Nações, em 24 de outubro de 1945, após o término da Segunda Guerra Mundial (1930-1945), a fim de impedir outro conflito. Quando da sua fundação, a ONU tinha 51 Estados-membros, os quais aumentaram para 193 desde o ano de 2011. A respectiva sede está localizada em Manhattan, Nova Iorque. A ONU é composta por seis órgãos principais: a Assembleia Geral, que é a assembleia deliberativa principal; o Conselho de Segurança para decidir determinadas resoluções de paz e segurança; o Conselho Econômico e Social, que visa a auxiliar na promoção da cooperação econômica e social internacional e desenvolvimento; o Conselho de Direitos Humanos, que objetiva promover e fiscalizar a proteção dos direitos humanos e propor tratados internacionais sobre esse tema; o Secretariado, que trata do fornecimento de estudos, informações e facilidades necessárias para a ONU; e o Tribunal Internacional de Justiça, que se constitui como o órgão judicial principal. A ONU também é composta por agências especializadas, cada uma é responsável por coordenar a cooperação internacional em uma determinada área, dentre elas a UNESCO, que fornece orientações e padrões normativos aos países a fim de colaborar para a equidade no aprendizado de todos. Assim, algumas orientações se tornam normas, outros apenas influenciam as políticas, mas sem viés legal obrigatório. Para compreender melhor a estrutura organizacional da ONU, conferir organograma (ANEXO A).

segundo o autor, o capital se apropriou da estrutura dos OI para divulgar determinantes nas entrelinhas das orientações para a educação especial em cada perspectiva de atendimento.

Cabe evidenciar que, apesar das intencionais influências do capital, as orientações para a defesa das concepções de educação especial representaram a garantia do direito humano do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)<sup>4</sup> de estar na escola, o que envolve o acesso ao ensino e representa proteção, segurança e justiça social<sup>5</sup>. Essa perspectiva ficou evidente no cenário pandêmico provocado pela covid-19, momento que despertou a percepção do papel da escola a partir da perspectiva inclusiva para além do processo educacional, pois as condições sociais mínimas não foram garantidas, prejudicando a proteção social e se intensificando as desigualdades sociais.

Nessa perspectiva, a ONU intensificou seus esforços de modo a reconhecer que o papel da educação especial na perspectiva da inclusão envolve a garantia do direito de todos à educação em todos os níveis, inclusive as PcDs. Nesse contexto, as escolas devem respeitar a diversidade humana, organizando-se de modo a promover a acessibilidade e equidade a fim de garantir as oportunidades condizentes com as necessidades e habilidades de cada um. Concomitantemente, a UNESCO como agência especializada da ONU também passa a compreender a educação especial como “[...] um meio para desenvolver o capital humano, para melhorar o desempenho econômico e as capacidades e as escolhas individuais, a fim de desfrutar das liberdades de cidadania” (UNESCO, 2015 *apud* Souza; Pletsch, 2017, p. 833).

Paralelamente, também surge a necessidade de discussões inerentes não só ao contexto educacional, mas também social para enfrentamento das vulnerabilidades sociais e dos processos de exclusão intensificados pela acumulação de capital, e essa questão suscita a problematização da formação dos profissionais da educação especial (Almeida Filho, 2021; ANPEd, 2021; Pletsch; Sá; Mendes, 2021). Assim, de acordo com Libâneo (1998), a formação que os professores recebem tem influência no modo como os alunos vivenciam o espaço escolar: se para a equidade na perspectiva da inclusão ou somente para a integração no espaço escolar. Dessa forma, “[...] a aquisição de competências e

---

<sup>4</sup> O Público-Alvo da Educação Especial está descrito no bojo da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e abarca as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008).

<sup>5</sup> Segundo Fraser (2006), devemos lutar contra as várias injustiças no âmbito das relações sociais que envolvem: a injustiça econômica, a injustiça cultural e a injustiça simbólica que se intensificaram durante a pandemia.

habilidades pelo aluno com necessidades especiais tem no professor o indispensável apoio e a orientação segura para o desenvolvimento” (Braibant, 1999 *apud* MEC/SEESP, 2003, p. 37).

Nessas discussões, entende-se que a formação de professores para a educação especial vai ganhando mais atenção, pois eles se tornam, de acordo com a UNESCO, os atores principais para que a educação atenda aos objetivos de cada período. Atualmente, é interessante pontuar que o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE)<sup>6</sup> pode atuar na perspectiva da inclusão nas escolas públicas para o atendimento especializado ao PAEE em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)<sup>7</sup>; em Salas de Apoio Pedagógico especializado (SAP)<sup>8</sup> para atendimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem que diferem do PAEE, a exemplo dos transtornos funcionais específicos e déficits, e pode compor, também, a equipe multidisciplinar<sup>9</sup>, dentre outras formas de atuação (Muntaner, 2017). Esse apoio se desenvolve de maneira complementar ou suplementar à escolarização que ocorre em sala de aula regular.

Diante desse contexto, entende-se que a formação de professores em educação especial, tema central deste estudo, é um dos aspectos principais para a garantia de uma educação especial baseada na educação inclusiva que compõe a Agenda 2030 por meio dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4).

---

<sup>6</sup> De acordo com o Decreto nº 7.611, de 17 de Novembro de 2011, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço da modalidade de educação especial ofertado preferencialmente nas escolas regulares de ensino, que envolve um “[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II- suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2011, n.p.).

<sup>7</sup> Segundo o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, em seu Art. 3º Parágrafo 1º, a SRM se constitui como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado”.

<sup>8</sup> A sala de apoio pedagógico representa um serviço da AEE e se constitui como um espaço para atendimento dos estudantes com dificuldades de aprendizagem, transtornos funcionais específicos e déficits, que não são público-alvo das SRMs para o desenvolvimento de suas potencialidades. São realizadas em caráter provisório, isto é, assim que se percebe o avanço das aprendizagens, os alunos não precisam mais dos atendimentos (Muntaner, 2017).

<sup>9</sup> A equipe multidisciplinar se constitui como “[...] um grupo de indivíduos com contributos distintos, com uma metodologia compartilhada frente a um objetivo comum, cada membro da equipe assume claramente as suas próprias funções, assim como os interesses comuns do coletivo, e todos os membros compartilham as suas responsabilidades e seus resultados” (Zurro; Ferrero; Bas, 1991, p. 29). A exemplo dos profissionais que podem compor a equipe: os professores do AEE, psicopedagogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicólogos, nutricionistas, assistentes sociais etc.

Nessa perspectiva, é reafirmada nas orientações internacionais a necessidade de uma continuidade de estratégias para a construção de uma escola inclusiva e equitativa na atenção à formação de professores. Assim, as orientações internacionais e, conseqüentemente, os documentos de políticas educacionais nacionais têm influência direta nessa formação, garantindo ou não uma educação de qualidade e equitativa para as pessoas que são o PAEE.

Dessa forma, delimitamos esta pesquisa somente ao âmbito de orientações da UNESCO<sup>10</sup>, pois entendemos que elas podem influenciar as políticas educacionais do país no que tange à educação especial. Surge, então, a necessidade de reflexões sobre a seguinte problemática da pesquisa: ‘Quais as orientações da UNESCO presentes nos seus documentos educacionais no que tange à formação de professores em educação especial de 1945 até a atualidade e sua relação com o contexto político, econômico e ideológico de cada época?’.

Assim, de modo a responder ao respectivo problema da pesquisa, o objetivo geral do trabalho está articulado à análise das orientações da UNESCO presentes nos seus documentos educacionais no que tange à formação de professores em educação especial de 1945 até a atualidade, estabelecendo sua relação com o contexto político, econômico e ideológico de cada época. E, para atender ao respectivo objetivo, seguimos alguns passos que se constituíram como os objetivos específicos da pesquisa. Primeiramente, para compreender o contexto, propomos-nos a analisar a construção histórica das concepções

---

<sup>10</sup> A UNESCO se constitui como uma agência especializada da ONU com sede em Paris, fundada em 4 de novembro de 1946. Composto um dos órgãos da ONU, trata-se do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (ECOSOC). Atualmente, suas iniciativas se voltam à efetivação das metas articuladas ao Desenvolvimento Sustentável estabelecidas na Agenda 2030, que abrange a educação inclusiva. A representação da UNESCO começou suas atividades no Brasil no dia 19 de junho de 1964, “[...] tornando-se um escritório nacional como parte do Grupo Mercosul + Chile. Também se uniu a outras agências do Sistema das Nações Unidas representadas no Brasil sob o acordo de cooperação técnica assinado com as autoridades nacionais em 1964, e iniciou suas atividades no país em 1972. Em 1993, a UNESCO e o Ministério da Educação e Cultura do Brasil assinaram o primeiro plano de trabalho, com o objetivo de apoiar a decisão do governo de elaborar o Plano Decenal de Educação para Todos. A partir de meados da década de 1990, a Representação fortaleceu sua atuação em todo o Brasil, colocando sua expertise técnica a serviço de vários projetos e iniciativas nas cinco áreas temáticas da Organização: Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação [...] Ao longo de 2023, o Setor de Educação, em colaboração com o Ministério da Educação (MEC) e com secretarias estaduais e municipais, continuou sua missão de promover o acesso à educação de qualidade e desenvolver soluções inovadoras para a gestão educacional. Também foram estabelecidas novas parcerias com o setor privado e com a sociedade civil, com o objetivo de aprimorar os sistemas educacionais, promover a inclusão digital e novas ferramentas tecnológicas na educação” (UNESCO, 2024, p. 6-7; ANEXO 1). “Desde julho de 2018, Marlova Jovchelovitch Noleto (Romênia/Brasil) é a diretora do Escritório de Brasília e representante da UNESCO no Brasil. De 30 de janeiro a 1º de maio de 2021, ela também foi coordenadora residente ad interim das Nações Unidas no Brasil” (UNESCO, 2024).

sobre educação especial ao longo dos anos de 1945 até a atualidade e sua relação com as orientações para a formação de professores. Em seguida, propôs-se a análise dos documentos educacionais da UNESCO no que tange à formação de professores em educação especial de 1945 até a atualidade. Por fim, o trabalho buscou apresentar as características do contexto político, econômico e ideológico de cada período histórico de 1945 até a atualidade, estabelecendo sua relação com as orientações produzidas pela UNESCO no que tange à formação de professores em educação especial.

Para atender aos respectivos objetivos, o caminho metodológico das análises se pautou na pesquisa documental e bibliográfica. Documental, pois se baseia na análise de documentos produzidos pela UNESCO desde 1945, e bibliográfica, pois se utiliza de pesquisas já produzidas para a análise de seus resultados.

Dessa forma, as principais fontes desta pesquisa foram os documentos. Assim, para a análise documental, foram selecionadas 25 obras produzidas pela UNESCO de 1945 até a atualidade. Os critérios para a seleção desses documentos envolveram primeiramente a seleção de marcos históricos orientadores e normativos produzidos pela UNESCO em cada período histórico e a seleção de documentos orientadores acessíveis no banco de dados da UNESCO que divulgassem orientações para a formação de professores em educação especial. A análise foi realizada levando-se em consideração as fases explicitadas por Gil (2002) que envolvem: a) pré-análise: com a definição dos objetivos; b) elaboração do plano de trabalho; c) a identificação das fontes; d) a localização das fontes e obtenção dos materiais que abrange a seleção dos documentos nos bancos de dados da UNESCO; e) tratamento dos dados referente às leituras; f) confecção das fichas de redação: fichamentos; g) redação com a análise dos documentos. Para tal, a partir da definição dos objetivos, foram selecionados os seguintes documentos: *Constituição da UNESCO* (1945); *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948); *O Correio: 10 de dezembro: dia dos direitos humanos* (1953); *Convenção relativa à luta contra a discriminação na educação* (1960b); *El Correo: Los Derechos de Todos* (1963); *Recomendação relativa a condição dos professores* (1966); *O Correio: a olimpíada dos paralíticos* (1974); *El Correo: Derechos Humanos: conorcelos para hacerlos respetar* (1978); *O Correio: A educação no mundo: o mundo dos deficientes, eles querem participar* (1981); *Programa De Ação Mundial Para As Pessoas Com Deficiência* (1982); *Declaração de Salamanca sobre educação especial* (1994); *Educação: um tesouro a descobrir* (1996); *Necessidades especiais na sala de aula: um guia para a formação de professores* (1998); *Educação para*

*Todos: o compromisso de Dakar* (2001); *Orientações para a inclusão* (2005); *Diversidade na educação: experiências de formação continuada de professores* (2006a); *Convenção sobre os direitos das Pessoas com deficiência* (2006b), *Tornar a educação inclusiva* (2009); *Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável* (2015); *Manual para garantir equidade e inclusão na educação* (2019a); *Professores no Brasil: novos cenários de formação* (2019b); *Inclusão e educação em tempos de pós-pandemia: painéis do fórum regional de política educacional* (2020a); *Relatório de monitoramento global da educação: inclusão e educação – todos, sem exceção* (2020b); *Apoio a professores e pessoal da educação em tempos de crises* (2020d); *Inclusão, equidade e desigualdade entre estudantes das escolas públicas de ensino fundamental no Brasil* (2022a).

Os resultados obtidos na análise dos respectivos documentos foram unidos ao estudo bibliográfico baseado, principalmente, em autores, como Souza, Pletsch e Batista (2019); Gomide e Miguel (2012); Mazzotta (1992); Azevedo (2019); Evangelista e Shiroma (2011), dentre outros, o que deu mais elementos para o desenvolvimento de um olhar mais aguçado nessa análise.

Portanto, compreendemos que o conhecimento científico tem um papel extremamente importante no contexto acadêmico, mas também no ambiente de trabalho dos professores de todos os níveis educacionais. Nessa perspectiva, Tonet (2013, p. 101) afirma que a “[...] finalidade essencial do conhecimento científico: reproduzir a realidade, como ela é, em si mesma, do modo mais fiel possível”. Dessa forma, além de apresentar a compreensão do pesquisador sobre o tema em estudo, esta pesquisa visa a expor os dados da realidade apresentados pelas suas fontes. Logo, a compreensão sobre as fontes da pesquisa é de extrema importância para a construção deste estudo.

De acordo com Shiroma, Campos e Garcia (2005), ao lidar com uma pesquisa documental, é preciso verificar alguns aspectos centrais. Dentre esses aspectos, estão: o contexto social a partir do qual o documento foi produzido, a linguagem utilizada pelo documento, os autores envolvidos em sua produção, a ligação entre o documento e sua cronologia e o processo de construção do material publicado. Evangelista (2012) também faz importantes considerações sobre o trato com esses documentos. Segundo a autora, os documentos expressam as intencionalidades, os valores e os discursos de cada momento histórico, que só são compreendidos quando adequadamente interrogados, sem ingenuidade. Nesse sentido, documentos, quando são analisados minuciosamente,

permitem extrair informações que contribuem para a análise da realidade política em que estão inseridos. Por esse motivo, a análise dos documentos produzidos pela UNESCO desde 1945 desvela conhecimentos acerca de elementos importantes sobre a formação de professores em educação especial a nível internacional e do próprio contexto brasileiro. Dessa forma, para responder à problemática da pesquisa, organizamos o nosso trabalho em quatro seções.

Na segunda seção, intitulada “A construção histórica das concepções sobre educação especial ao longo dos anos de 1945 até a atualidade e suas relações com as orientações da UNESCO para a formação de professores em educação especial”, desenvolvemos uma análise que abordou a construção histórica dos atendimentos de educação especial, principalmente após a consolidação da atuação dos OI a partir de 1945. Dessa forma, apresenta-se, em um primeiro momento, como se desenvolveram as perspectivas de segregação que envolveram a defesa nos documentos da UNESCO da proteção em ambientes separados para atendimento das PcDs a partir da assistência médica e psicopedagógica que levou à internacionalização das classes e escolas especiais; da integração que envolveu a defesa nos documentos da UNESCO da unificação dos sistemas da escola comum com a educação especial, porém os atendimentos ainda se desenvolveram separadamente nas classes especiais dentro das escolas regulares; e da constituição da atual perspectiva de inclusão que envolve a defesa nos documentos da UNESCO do direito de todos de acesso às escolas regulares que devem se adaptar e a possibilidade de atendimentos especializados em outros turnos. A partir dessas definições correspondentes a cada concepção de Educação Especial, percebe-se que a UNESCO contribuiu para a internacionalização da garantia de direitos de acesso aos PAEE, contudo foi possível realizar também a identificação de possíveis apropriações do capital na defesa de cada modelo de educação especial: a) a defesa da institucionalização assistencial (segregação) para a reabilitação das PcDs, frente às necessidades de recuperação do cenário pós-guerra e de urbanização e industrialização do período; b) a defesa da integração para normalização dos indivíduos frente às necessidades de participação das PcDs nas atividades produtivas após um cenário de crise e; c) a defesa da inclusão como uma proposta humanista de diminuição das vulnerabilidades a partir do acesso equitativo e de qualidade de todos da educação no respeito à diversidade. Conhecimentos necessários para uma análise contextualizada dos documentos relativos à formação de professores da educação especial.

Na terceira seção, intitulada “Análise dos documentos da UNESCO: a formação de professores em educação especial de 1945 a atualidade”, desenvolveu-se um estudo que abordou uma análise documental e bibliográfica dos vinte e cinco documentos produzidos pela UNESCO e selecionados para esta pesquisa de modo a analisar quais as orientações do respectivo OI para a formação de professores em educação especial e as respectivas influências políticas, econômicas e ideológicas. Percebemos que os discursos nos diferentes períodos, caracterizados pelo contexto pós-guerra, pelo contexto desenvolvimentista e pelas iniciativas neoliberalistas humanistas, vão se modificando articulados aos aspectos sociais para desenvolvimento das nações: a) no período pós-guerra, diante de problemas higienistas e de aumento das vulnerabilidades, a educação especial assume o papel de reabilitação dos homens que voltavam das guerras e para os casos que precisavam ser contidos. Assim é orientado às “pessoas ativas” e à “assistência especial”, como descritores identificados nos documentos que se aproximam da figura do professor da educação especial, uma formação de nível técnico-profissionalizante para assistência na defesa da perspectiva da segregação; b) no período desenvolvimentista, diante de problemas que também envolviam as dificuldades intensificadas pelas desigualdades sociais, torna-se necessário o estímulo ao desenvolvimento das indústrias nos países periféricos para suas relações internacionais, e a educação especial assume o papel de incentivo à participação de todos no processo de produção, por meio da integração da educação especial nas escolas regulares para a normalização das condições de vida. Assim é orientado ao pessoal especializado uma formação em nível superior de habilitações e especializações para os professores da educação especial; e c) no período posterior a 1990, diante de problemas intensificados pelas desigualdades sociais, a educação especial assume uma perspectiva de coesão mais humanista para a inclusão. Assim surgem orientações para os dois professores do atendimento do PAEE nas escolas regulares: de um lado, os professores atuantes nas classes comuns e, do outro, os “docentes especialistas”, “apoio”, que devem atuar em colaboração. E, na perspectiva da formação dos respectivos profissionais, surge a defesa de uma formação inicial para a diversidade para os dois professores e de especializações específicas de curta duração sob um discurso mais flexível para as formações, que passam a ser de responsabilidade permanente do professor, principalmente, por meio da formação em serviço e continuada por toda a vida para que desenvolvam as competências necessárias para o respeito às individualidades coletivas.

Na quarta seção, intitulada “Os aspectos sociais de 1945 até a atualidade: conceitos e reflexões”, desenvolveu-se uma análise que abordou a constituição histórica do sistema político, econômico e ideológico atual desde os anos de 1945, com representação na organização atual pela acumulação flexível, pela pós-modernidade e pelo neoliberalismo de terceira via. Nos estudos, observou-se que o capital é uma relação social criada entre os homens e materializada na sociedade capitalista que funciona de forma desigual produzindo maior parte das riquezas para poucos; nessa perspectiva, cada novo projeto do capital vem se apropriando da estrutura da UNESCO, para divulgar nas suas orientações estratégias de disciplinamento para esconder as contradições do capitalismo e manter a estrutura de acumulação. Nesse processo, a formação de professores em educação especial também representou a demanda de cada período para atender aos interesses internacionais que passou: a) pela valorização técnica por categorias sob o viés da assistência na defesa da segregação; b) pela valorização de múltiplas estratégias com alto grau de especialização de preferência em nível superior para apoio na defesa da integração; e c) pela então generalização da formação em educação especial para a diversidade na defesa da inclusão. Nessa perspectiva, defende-se a formação de professores ao longo da vida com autonomia para planejar, flexibilizar e atender às múltiplas funções, o que se aproxima dos valores fragmentados da pós-modernidade que busca demandar à sociedade civil as responsabilidades que caberiam aos Estados. Como resultado, surge a necessidade de os professores buscarem entender o contexto histórico, oculto na pós-modernidade, para refletir sobre o processo de construção de uma educação inclusiva.

Ao finalizarmos esta Introdução, que sintetiza a trajetória da pesquisa, convidamos os leitores a aprofundarem seus estudos nesta dissertação e esperamos conduzi-los a um despertar de reflexões que permitam aos pesquisadores – e, principalmente, aos atores da escola – ampliar os conhecimentos para uma escola e uma sociedade inclusivas.

## **2. A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DAS CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL AO LONGO DOS ANOS DE 1945 ATÉ A ATUALIDADE E SUAS RELAÇÕES COM AS ORIENTAÇÕES DA UNESCO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

[...]. Para se promover a igualdade entre desiguais, estes devem ser tratados positivamente (com mais cuidado, atenção e recursos) de modo que sejam promovidos ao patamar de igualdade (Azevedo, 2013, p. 138).

As construções sociais e históricas dos homens em suas relações com o mundo do trabalho produziram os valores éticos e os paradigmas culturais ideológicos que influenciaram historicamente nas formas como se compreende quem são as PcDs e qual o seu lugar na sociedade, na constituição das perspectivas de segregação, integração ou inclusão. Assim, pretendemos analisar nesta seção a construção histórica das concepções sobre educação especial ao longo dos anos de 1945 até a atualidade e sua relação com as orientações para a formação de professores em educação especial.

Essa análise é importante para este estudo, pois, em cada momento, os textos elaborados pela UNESCO divulgaram a defesa de concepções diferentes de educação especial e de formação docente para atender aos paradigmas e imagens da pessoa com deficiência. E, para compreender esses contextos, torna-se necessário desvelar como essas concepções surgiram, em que momento histórico e sob qual ideologia e as influências do OI nesse processo.

Antes, é necessário salientar que, no contexto das disputas políticas e contradições sociais pertencentes a cada realidade, entendemos que se desenvolve uma redefinição da aplicação da agenda dos OI no contexto nacional. Por isso, Souza e Pletsch (2017) destacam que as diretrizes da UNESCO não são lineares e integralmente aplicadas no Brasil, pois desconsideram as contradições históricas dos países na constituição da Educação Especial. Por outro lado, compreendemos que essas orientações influenciam no modo como a educação especial e a formação dos profissionais que nela atuam foram se constituindo também no país, cuja tendência envolve o ato de “[...] privilegiar o capital em detrimento do humano, a partir dos pressupostos subsidiados por princípios liberais, e de

historicamente disseminar o modelo social, as práticas culturais e as políticas norte-americanas” (Pereira, 2010; Sen, 2001; Ugá, 2004 *apud* Souza; Pletsch, 2017, p. 846).

Dessa forma, esta seção está organizada em quatro itens, e os primeiros três itens envolvem o estudo sobre as concepções de educação especial: o primeiro tópico analisa a perspectiva da Segregação e se intitula 2.1 “Do surgimento do capitalismo ao início do século XX: breve história da constituição da educação especial na defesa da Segregação”, e o subitem 2.1.1 é designado “Síntese das orientações da UNESCO para a educação especial no período pós-guerra: articulação com os aspectos sociais e suas correlações com a formação de professores em Educação Especial no Brasil”. Em seguida, no item 2.2, analisa-se a perspectiva da integração, que tem como título “A constituição da Educação Especial no período desenvolvimentista: defesa da perspectiva de Integração”. No subitem 2.2.1, apresentamos a “Síntese das orientações da UNESCO para a educação especial no período desenvolvimentista: articulação com os aspectos sociais e suas correlações com a formação de professores em Educação Especial no Brasil”. Na sequência, no item 2.3, analisa-se a perspectiva da inclusão: “A constituição da Educação Especial a partir de 1990: defesa da perspectiva da Inclusão” e, no subitem 2.3.1, desenvolvemos uma “Síntese das orientações da UNESCO para a educação especial a partir de 1990: articulação com os aspectos sociais e suas correlações com a formação de professores em Educação Especial no Brasil”. A partir dessa subdivisão, em cada um dos três textos, apresenta-se o contexto histórico internacional sobre o qual surgiu cada perspectiva de educação especial e como elas influenciaram e receberam influências dos aspectos sociais com breve correlações sobre a formação de professores em educação especial a nível de orientações e contextualizações no âmbito nacional.

Já no item 2.4, cujo título é “Síntese geral”, pretende-se sintetizar a construção histórica da educação especial e as possíveis intencionalidades da UNESCO e apropriações nas orientações para a formação de professores em educação especial.

## **2.1 Do surgimento do capitalismo ao início do século XX: breve história da constituição da educação especial na defesa da Segregação**

A educação especial se constituiu como espaço de atendimento a partir da perspectiva da segregação ou Institucionalização que surgiu no contexto da Idade Média e perdurou entre os séculos V e XV, período em que os membros do clero como nova classe

social passam a influenciar as ações da nobreza quanto às formas de compreender o mundo segundo a vontade divina, pois representavam os “[...] guardiões do conhecimento e dominadores das relações sociais” (Aranha, 2001, p. 4). Nessa perspectiva, as PcDs, de alguma forma vistas, passam a ser consideradas seres com almas, o que lhes dava o direito de existência, contudo não os mesmos direitos de igualdade em relação aos demais. Assim, são criados os hospitais de caridade e os asilos para abrigar, proteger e educar os indigentes e as PcDs que nesses ambientes recebiam a alimentação, a educação e, teoricamente, os cuidados de que necessitavam (Fernandes; Schlesener; Mosquera, 2011). Essas primeiras instituições surgem sob o viés da caridade e do amor, a partir do qual as PcDs deixam de ser eliminadas e passam a ser acolhidas e segregadas em hospitais e asilos sob uma perspectiva assistencialista e, por vezes, de exploração e sadismo, caracterizando um intencional afastamento da sociedade, a qual poderiam representar um mal.

Já a partir do século XVI, com o fim da Idade Média e como resultado da Revolução Burguesa, observa-se a derrubada de muitas monarquias e a queda do poder hegemônico da religião, surgindo um novo modo de produção marcado pelo capitalismo mercantil. Formam-se os Estados-modernos e uma nova divisão social, de um lado os operários e, de outro, a burguesia, que é proprietária dos meios de produção (Aranha, 2001).

Nessa conjuntura, com a mudança de organização das sociedades a partir do surgimento do capitalismo, a explicação do porquê das coisas centradas na religião e no teocentrismo, em que Deus é o centro do mundo, já não se mostrava mais suficiente. Esses modos de entender a realidade já não suprem as necessidades de uma sociedade em transformação que envolve o surgimento das indústrias, das ciências, das divergências e, conseqüentemente, das desigualdades sociais. Nesse contexto, influenciados pela ideologia da Modernidade, surgem os primeiros estudos médicos que passam a considerar as deficiências como resultado de patologias e produto dos infortúnios naturais. Assim, começam a questionar fatos que, antes, eram difíceis de criticar (Miranda, 2004; Aranha, 2001).

Mendes (2006) reconhece em suas análises que, no século XVI, foi significativa a atuação de médicos e pedagogos que se dedicavam aos estudos sobre as PcDs. Eles desafiaram os valores éticos da época e começaram a demonstrar ser possível educar os que até então eram considerados ineducáveis. É importante ressaltar que, nesse período, poucos tinham acesso à educação formal, e essa perspectiva pedagógica era restrita aos que

teoricamente podiam pagar por um atendimento particular. Os pedagogos seriam os “[...] próprios professores de seus pupilos” (Mendes, 2006, p. 387).

Mendes (2006) aponta ainda que, apesar do início desses estudos, eram isoladas as experiências inovadoras nesse período, pois os atendimentos se caracterizavam pela custódia, ou seja, pela segregação em asilos e manicômios como tratamento aos desviantes. A crença ideológica que justificava essa perspectiva de atendimento é de que os indivíduos estariam mais bem cuidados se estivessem separados, assim como a sociedade também estaria mais protegida dos chamados “anormais”. Na realidade, preconizava-se um padrão social, e os que não se adequassem representavam uma ameaça ao bom funcionamento das sociedades.

Segundo Aranha (2001), a partir do século XVII, a burguesia passa a se fortalecer no poder com o desenvolvimento socioeconômico do capitalismo comercial. E, em meados do século XVIII, intensifica-se a transição da manufatura para a indústria mecânica na Revolução Industrial que marca a legitimação da “[...] desigualdade social, a prática da dominação do capital e dos privilégios” (Aranha, 2001, p. 6). Esse novo contexto é caracterizado pela intensa jornada de trabalho dos operários e pela formação de mão de obra massificada para garantia do lucro nas indústrias. Esses fatores, associados às precárias condições de trabalho, provocaram o aumento do número de deficiências. Assim, se antes as causas estavam relacionadas às “[...] anomalias genéticas, as epidemias e as guerras [...] o trabalho, muitas vezes, em condições precárias, começou a ocasionar acidentes mutiladores e também doenças profissionais” (Fernandes; Schlesener; Mosquera, 2011, p. 136). Outro problema nesse período estava associado ao aumento da pobreza e das vulnerabilidades sociais, que também compreendia as PcDs, cuja imagem estava articulada, até então, à pobreza, à violência e discriminação. Segundo Kassar (1999, p.4), nesse período, havia uma “[...] grande população de pobres, mendigos e indivíduos com deficiência, que se reuniam para mendigar”.

Diante dessas situações, se antes a pessoa com deficiência era excluída pelo fato de não ter condições para contribuir com as relações de trabalho, nesse momento a deficiência passa a se articular ao trabalho, como decorrência, muitas vezes, da falta de condições dignas de trabalho nas indústrias. Torna-se necessário, então, uma atenção às PcDs, de modo a equilibrar as diferenças sociais, evitar-se conflitos e, principalmente, para atender às demandas por trabalhadores. Essas intencionalidades, de acordo com Capellini e

Mendes (2006), marcam um momento de transição, isto é, o século XVIII marca o fim da exclusão as PcDs, que, até então, ainda era veemente praticada:

[...] pessoas com necessidades especiais eram excluídas da sociedade para qualquer tipo de atividade, pois eram consideradas inválidas, sem utilidade e incapazes para trabalhar, características estas atribuídas indistintamente a todos que tivessem alguma deficiência. Nesta fase, nenhuma atenção educacional era promovida (Capelline; Mendes, 2006, p. 3).

Assim, no campo da educação especial, a necessidade das indústrias e dos setores econômicos, políticos e ideológicos marca, no século XVIII, o início das críticas às formas de segregação a que as PcDs estavam submetidas e aos motivos das respectivas deficiências e suas necessidades, que começam a se voltar à área da saúde, com o início dos estudos médicos. De acordo com Pessotti (1984), a segregação, sob o viés médico, desenvolveu-se para diminuir as responsabilidades familiares e sociais, e não necessariamente para desenvolver a educação. Nesse sentido, Capellini e Mendes (2006, p. 3) destacam que a:

[...] educabilidade de tais pessoas ficava reduzida a iniciativa da área médica e, geralmente acontecia em instituições religiosas ou filantrópicas, com o consentimento governamental, mas sem qualquer tipo de envolvimento do poder público. Nesta época esperava-se que as práticas educativas especiais curariam as deficiências, gerando comportamentos normalizados.

Os estudos médicos foram se potencializando e se internacionalizando, a gerar grandes descobertas nas áreas da medicina, biologia e da saúde, a fim de procurar respostas aos problemas das PcDs (Capelline; Mendes, 2006). Ainda segundo Jannuzzi (1985) e Glat e Blanco (2007), os médicos foram os primeiros profissionais a evidenciar a importância da escolarização das PcDs, que, até então, articulava-se à segregação em hospitais psiquiátricos e asilos. Assim, como resultado das mudanças iniciadas no século XVIII, o termo deficiência, a partir do século XIX, passa a ser usado em nível internacional para designar os doentes, e não mais símbolos de violência e discriminação, com ações associadas a possíveis soluções para as vulnerabilidades dos modos de vida das quais os indivíduos estavam expostos (Fernandes; Schlesener; Mosquera, 2011). Nessa perspectiva, intensificam-se os estudos sobre cada deficiência e a segregação se volta ao atendimento para habilitação e reabilitação das PcDs, o que perdurou por um longo período do século XX. Um exemplo do marco inicial dessas iniciativas de atendimento se refere à

história do menino-lobo que, selvagem, foi submetido à reabilitação e educado pelo médico Itard (1774-1830), constituindo-se como o primeiro tratamento para PcDs (Januzzi, 2004). Assim, de acordo com Fernandes, Schlesener e Mosquera (2011, p. 137):

[...] Inicia-se um aprofundamento de conhecimentos no campo biológico, a fim de se buscarem as explicações fisiológicas e anatômicas das deficiências. Tal aprofundamento foi marcado pela participação médica na reabilitação dos deficientes e também houve a preocupação com a educação dos deficientes.

Nesse contexto, a nível internacional entre o final do século XIX e início do século XX, com influência do projeto de capital dos países centrais, principalmente dos Estados Unidos, viabiliza-se a imagem de produtividade. Isto é, o tratamento e a escolarização adequada, voltada às potencialidades que as PcDs poderiam desenvolver, ajudaria na reabilitação da vida em sociedade (Mendes, 1995; Capelline; Mendes, 2006). Nesses moldes, conforme relatam Fernandes, Schlesener e Mosquera (2011), a atenção institucionalizada nos hospitais e asilos assume uma perspectiva também especializada, fazendo com que surjam internacionalmente as primeiras escolas especiais e centros de reabilitação, sob o viés médico-pedagógico. A exemplo dos Estados Unidos, são criadas as primeiras escolas comuns públicas obrigatórias para que as crianças fossem educadas (Stainback; Stainback, 1997).

Ademais, os anos de 1945 demarcam o contexto de pós I e II Guerras Mundiais e de criação dos OI a fim de promover a paz e segurança a nível internacional. Assim, a sociedade e as orientações da UNESCO voltam o seu olhar para as pessoas em estado de vulnerabilidade, que compreende no período as PcDs: era necessária a reabilitação dos homens que voltavam com deficiências das guerras e era preciso combater as vulnerabilidades causadas pela pobreza.

Nesse cenário, entende-se que a atenção maior aos casos de vulnerabilidades estava associada à necessidade de reorganização econômica e política da sociedade, com base no retorno ao progresso, inclusive dos países subdesenvolvidos<sup>11</sup>, pois, em contextos de

---

<sup>11</sup> A exemplo do Brasil, entendemos neste estudo que as orientações internacionais da UNESCO também passam a influenciar a constituição da educação especial a nível nacional. Todavia, aprofundar esses estudos aqui estenderia o objetivo principal do trabalho que envolve um estudo internacional de contextos e orientações da UNESCO. Mas cabe salientar que a história de constituição da educação especial no Brasil envolve contradições entre os diferentes Estados, além disso ela é marcada pela dualidade histórica da oferta, o que determinou os lugares de estar ou não estar na sociedade (Souza; Pletsch, 2017). Para Lobo (2008), antes do século XVIII, a pobreza já era associada à deficiência no país com a defesa de atendimentos em ambientes hospitalares e asilos para separar, pois “[...] o pobre como pobre tem necessidade de assistência e, como doente, portador de doença e de possível contágio é

globalização, o equilíbrio das produções e o desenvolvimento internacional são condições para o controle da economia e da política a nível internacional. Logo, entende-se que as maiores respostas internacionais para a educação das PcDs no século XX é resultado, segundo Mendes (2006, p. 387), da “[...] montagem da indústria para tratar os mutilados da guerra”.

Ainda de acordo com Fernandes, Schlesener e Mosquera (2011, p. 138), as iniciativas desse período contribuíram para a evolução dos estudos e das tecnologias, que favoreceram o surgimento de recursos técnicos, como “[...] cadeiras de rodas, bengalas, sistemas de ensino para surdos e cegos, dentre outros que foram se aperfeiçoando”. Também possibilitaram mudanças de percepção em relação às PcDs, sob o viés psicopedagógico, valorizando-se o fato do meio social e ambiental influenciar no desenvolvimento das habilidades dos indivíduos.

Para tal, entende-se que, a partir do surgimento dos OI que envolveu a internacionalização de orientações para o reconhecimento dos direitos humanos, a educação especial, que até os anos de 1960 funcionou sob uma perspectiva de segregação, passou a assumir dois papéis a nível de influências e orientações internacionais: a) o de enfrentamento dos problemas sociais e econômicos vivenciados nas relações desiguais do sistema capitalista; b) e a formação do capital humano<sup>12</sup> necessário à industrialização e à

---

perigoso” (Foucault, 1979, p. 287). Quando institucionalizada sob o viés médico e psicopedagógico, as instituições, como as escolas e classes especiais, inclusive as filantrópicas, voltavam-se à saúde e atendimento especializado a cada deficiência como reflexo de vulnerabilidades e da pobreza para o tratamento. Fazia-se necessária a normalização dos corpos, e a educação especial passou a assumir dois papéis essenciais: primeiramente deveria atender à democratização do ensino, ampliando a oferta de atendimento aos que eram impedidos de acessar a escola comum; e era espaço de segregação dos que não se adequavam e eram encaminhados para essas classes especiais. Assim, esses papéis foram influenciados por duas perspectivas: primeiramente da Escola Nova, com a implementação da perspectiva psicopedagógica nas escolas que estimularam a articulação da psicologia no ensino; e a outra perspectiva envolve o entusiasmo pela escola em geral, como o meio redentor das desigualdades da sociedade (Mendes; 2006; Capellini, Mendes, 2006; Lobo, 2008). Para uma maior compreensão da história da educação especial no Brasil, indicamos a leitura de Jannuzzi (1985, 2004), Mazzotta (1987, 2005), Bueno (2004), Mendes (2010); Rafante (2011), Kassir (1999, 2004, 2013) e Pessotti (1984).

<sup>12</sup>A teoria do capital humano surge na década de 1950 pelo economista norte-americano Theodore Schultz; este pretendia explicar a articulação do aumento da produtividade das empresas no período aos investimentos em educação profissional. Para tal, passa a reconhecer a educação como a base para a qualificação do trabalho, aumento da produtividade, das taxas de lucro e conseqüentemente do desenvolvimento dos países com vistas a diminuir as desigualdades. Essa teoria ignora as relações desiguais de poder e reduz os indivíduos à perspectiva racional, isto é, as pessoas são responsáveis pelo seu sucesso a depender do seu esforço e escolhas individuais, independentemente da classe social ou grupo do qual faz parte, e a concepção de educação também é reduzida às necessidades do mercado e do lucro, e não a todas as dimensões e necessidades da vida humana. Logo, “[...] o ensino é um investimento no próprio indivíduo, como se o aprendizado fosse um simples input produtivo que, por essa razão, deveria ser financiado pelo ‘adquirente’ [...] o conhecimento ‘agregado’ tem o efeito de proporcionar um aumento de rendimentos a seu proprietário (e, especialmente, ao comprador da força

urbanização com a defesa da universalização do acesso à educação e aumento das classes e escolas especiais (Gomide; Miguel, 2012; Souza; Pletsch; Batista, 2019).

Em síntese, essa breve abordagem histórica a nível internacional revela que a educação especial se caracterizou até a década de sessenta pela perspectiva da segregação. A crença que sustentava os valores culturais de segregação era de que as necessidades das PcDs seriam mais atendidas em ambientes separados; assim, alguns projetos ideológicos foram assumidos com base nas expectativas sociais de cada momento histórico, influenciando também a visão de deficiência. Observamos essencialmente três caracterizações de segregação que evoluíram no decorrer da história: a) primeiramente, a segregação em asilos e hospitais para cuidados somente dos que viviam sob forte discriminação e para separação institucional assistencial dos que podiam representar uma ameaça a sociedade. Essas instituições surgem na pré-modernidade com a atuação da igreja, que entendia a deficiência como uma deformação do corpo e da mente que expunha as imperfeições humanas; b) posteriormente, com o avanço das indústrias e da ciência, surge na modernidade humanística uma atenção médico-pedagógica que envolveu a criação das primeiras instituições especializadas em cada deficiência voltadas à área da saúde. Nesse período, a deficiência assume a imagem de doença e anormalidade, incentivando a intensificação dos estudos sobre cada deficiência; c) e, por fim, até meados dos anos de 1960, impulsionando-se pela necessidade de universalização de acesso ao ensino como direito para todos, os documentos internacionais passam a incentivar a criação de escolas e classes especiais articuladas às contribuições da psicologia que começam a considerar as possibilidades de aprendizagem de todos os estudantes para atender às necessidades sociais (Mendes, 2010; Fernandes; Schlesener; Mosquera, 2001; Capellini; Mendes, 2006; Pessoti, 1984; Aranha, 2001).

Diante dessas articulações, propõe-se, no item a seguir, a análise das orientações da UNESCO até os anos sessenta, ao demarcar o período pós-guerra na defesa da perspectiva

---

de trabalho – o beneficiário dos ganhos de produtividade)” (Azevedo, 2021, p. 75). Bourdieu faz uma crítica ao capital humano e explica que existe, na verdade, a necessidade da reflexão sobre um capital cultural de ordem econômica, social, cultural e simbólica, de maneira a influenciar na formação do *habitus* do homem (seu modo de ver, sentir e agir sobre o mundo) que é determinada pela classe social, que tende a reproduzir as condições materiais que lhe deram origem para a perpetuação da estrutura social. A escola, nesse processo, torna-se instrumento da classe dominante para impor às classes dominadas sua própria cultura como algo bom, favorecendo alguns em detrimento de outros que não tiveram acesso a determinados saberes escolares, o que dificulta o processo de igualdade nos aprendizados e conseqüentemente o sucesso escolar, tornando-se fundamental explicitar esse funcionamento velado das escolas. Bourdieu trata do assunto na obra: “A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino” (Bourdieu; Passeron, 1982).

de segregação. Em seguida, realizaremos a análise da perspectiva de integração que foi se constituindo na história da educação especial, intensificando-se como resultado de um novo projeto político e econômico dos países desenvolvidos<sup>13</sup>.

### **2.1.1 Síntese das orientações da UNESCO para a educação especial no período pós-guerra: articulação com os aspectos sociais e suas correlações com a formação de professores em Educação Especial no Brasil**

Autores como Azevedo (2008), Kassar e Rebelo (2018) e Koerner (2003) reconhecem que a política educacional é parte integrante das políticas sociais, e a influência das orientações da UNESCO não ocorre de forma automática. Ela é mediada por disputas entre diferentes setores da sociedade que atuam na política e que envolvem as entidades em defesa dos espaços públicos, as instituições não governamentais e os OI. Isso ilustra as contradições e perspectivas na garantia de direitos relacionados à educação especial. Apesar de o Brasil, por exemplo, não seguir linearmente as orientações da UNESCO, entende-se que essa agência especializada da ONU, desde a sua constituição, foi influenciando os modos como a educação especial se desenvolveu internacionalmente, as respectivas finalidades sociais do ensino, o papel docente e as intencionalidades da sua formação para atuação, que assumiu historicamente a defesa de diferentes perspectivas.

Dessa forma, alguns autores realizaram estudos documentais sobre as influências das orientações da UNESCO para as políticas educacionais no período pós-guerra e suas respectivas intencionalidades segundo o contexto em que se inserem. Assim, utilizaremos neste estudo as análises mais amplas para a educação geral desenvolvidas por Gomide e Miguel (2012) e delimitaremos as abordagens para a educação especial a partir dos estudos

---

<sup>13</sup> Esse novo projeto se desenvolve diante da necessidade dos países de se recuperar da crise do petróleo que se desenvolveu durante os anos de 1970. A nível internacional, surge um neoliberalismo ortodoxo, com o incentivo das privatizações e diminuição dos programas de segregação dos países desenvolvidos para economia dos setores públicos. Nessa perspectiva, defende-se que o Estado deve atuar minimamente, incumbindo ao mercado o desenvolvimento dos ajustes econômicos culturais e sociais. Trata-se, segundo Azevedo (2021), de uma atuação para a “coerção e coação”, isto é, para Gramsci, o Estado prefigura em duas partes “[...] a) Sociedade Política (coerção, violência e força); b) Sociedade Civil (hegemonia, consenso, opinião pública, entidades civis etc.)” (Azevedo, 2021, p. 93). Assim, o mercado se torna o responsável por apontar caminhos para as questões sociais, segundo a lei da oferta e da procura, mercadorizando as “[...] instâncias do consenso social”, dentre eles, a educação (Azevedo, 2021, p. 92). Esses acontecimentos incentivam, segundo Canziani (1995), uma mudança de concepções de educação especial, da invalidez para a necessidade de normalização dos indivíduos para o mundo do trabalho, cujas articulações analisaremos nos estudos sobre a história da perspectiva da integração na constituição da educação especial.

de Souza, Pletsch e Batista (2019). Por fim, ainda que a respectiva pesquisa se volte à análise internacional de influências da UNESCO, sentimos a curiosidade de articular essas orientações à realidade nacional do Brasil. Essa breve contextualização se desenvolveu com base nos estudos de Mazzotta (1992) e Almeida (2004) a fim de relacionar as análises sobre a UNESCO à realidade da formação de professores da educação especial até os anos sessenta no Brasil.

Segundo Gomide e Miguel (2012), as orientações da UNESCO entre os anos de 1945 e 1960 se voltaram à defesa da educação como determinante fundamental para a formação moral dos homens, de acordo com os princípios liberais da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) publicada em 1948. Para os autores, busca-se, por meio dessa defesa, a promoção da paz e da segurança para a construção de “[...] uma sociedade ideal: sem guerras, sem violências, sem conflitos, sem contradições” (Gomide; Miguel, 2012, p. 3). Nas entrelinhas dessas orientações, Gomide e Miguel (2012, p. 3) revelam um discurso “[...] generalista, subjetivo, sedutor e abstrato” que se fazia necessário para a reorganização do capitalismo no mundo ocidental. Assim, Gomide e Miguel (2012) perceberam, nos documentos da UNESCO no período pós-guerra, as seguintes caracterizações: a) uma inspiração “humanista e idealista”; b) a utilização de terminologias motivadoras; c) o desenvolvimento de um discurso do bem, da paz e da prosperidade; d) e a defesa dos interesses individuais e morais dos homens para a disseminação de um discurso hegemônico da educação e formação de professores, que, diante das apropriações, visa a atender aos interesses da sociedade ocidental capitalista.

Assim, Gomide e Miguel (2012) destacam que a UNESCO contribuiu para reconhecer a educação como direito fundamental para todos. Contudo, também reconhecem que as orientações do OI reforçaram o desenvolvimento de um projeto de sociedade capitalista ocidental; trata-se, segundo Ianni (1996, p. 11), de um “processo civilizatório de alcance mundial” que influencia em como os modelos de educação e formação de professores em educação especial são organizados. Nesse sentido, as críticas reconhecem uma atuação significativa das agências multilaterais, como a UNESCO, no desenvolvimento da educação a nível internacional, assim como da oferta da educação especial para a garantia dos direitos de acesso. Porém, os autores também nos alertam sobre as apropriações e determinantes sociais que influenciaram nas dificuldades enfrentadas no processo de universalização do acesso na educação especial.

É nesse sentido que as autoras Souza, Pletsch e Batista (2019) também trazem as análises sobre as influências dos aspectos sociais no desenvolvimento das orientações para a educação especial. Segundo as autoras, as primeiras iniciativas voltadas à educação especial se desenvolveram, porque:

[...] Após a II Guerra Mundial, a necessidade de reorganização política e econômica dos países beligerantes, a promoção do desenvolvimento nos países da periferia e o ideário de progresso e bem-estar social inscrito na Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU (1948) impuseram gradativamente na arena internacional a preocupação com as condições de vida das pessoas com deficiência (física, visual e auditiva) (Souza; Pletsch; Batista, 2019, p. 4).

Assim, na ampliação das formas de consolidação das instituições de atendimento para a educação especial na perspectiva de segregação, observa-se a criação de um programa intersetorial vigente a partir das décadas de 1950 e 1960 com as várias agências da ONU, dentre elas, a UNESCO. Esse programa passa a estimular o desenvolvimento de iniciativas que pretendiam incumbir a educação especial da responsabilidade, a nível internacional, com a reabilitação e prevenção das deficiências com vistas à preparação dos homens para uma possível vida normal. Trata-se, na realidade, de uma ação estratégica para o “[...] enfrentamento de problemas econômicos e sociais, como uma forma de (re)inserir o sujeito com deficiência na vida social e laboral” (Souza; Pletsch; Batista, 2019, p. 5).

Para aprofundar essas análises teóricas, as autoras Souza, Pletsch e Batista (2019) realizam também uma análise documental das produções da UNESCO na década de sessenta, a partir da qual promovem reflexões sobre o desenvolvimento das orientações para a Educação Especial com base no estudo dos seguintes documentos: I) o documento da 23ª Conferência sobre Educação Pública na Recomendação Nº 51 aos Ministros da Educação que concerne a Organização da Educação Especial para Crianças Deficientes Mentais (termo usado na época) (UNESCO, 1960a); II) o documento referente a Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino que foi aprovado pela Conferência Geral da UNESCO em 1960 (UNESCO, 1960b); III) o documento da Conferência Geral de 1960, com a resolução do Projeto Principal sobre Expansão e Melhoria da Educação Primária na América Latina (UNESCO, 1960c); IV) o documento Ad Hoc do Encontro Interagências sobre Reabilitação do Deficiente (UNESCO, 1961); V) Resolução Reabilitação do Deficiente (Ecosoc, 1965); VI) e o documento referente ao Encontro de Especialistas em Educação Especial (UNESCO, 1969).

Por meio da análise dos respectivos documentos publicados pela UNESCO no período pós-guerra, as autoras Souza, Pletsch e Batista (2019) revelam, paralelamente, como se desenvolveu a educação especial com apropriações do projeto do capital e identificam algumas caracterizações articuladas aos aspectos sociais: a) primeiramente, percebe-se que a educação se torna necessária para a internacionalização dos princípios dos direitos humanos, estes necessários para o desenvolvimento das nações, o que aumenta a demanda e a necessidade do atendimento da educação especial; b) conseqüentemente, para atender às novas necessidades da democratização do acesso ao ensino, observa-se também o incentivo da parceria entre os setores público e o privado na constituição da Educação Especial, por meio de escolas e/ou classes especiais, compulsórias e gratuitas às crianças com deficiência mental. Nessa perspectiva, entende-se que o Estado deveria injetar dinheiro no setor privado, repassando a responsabilidade de atendimento das necessidades sociais da população para o âmbito privado, e dando-lhes o subsídio financeiro para que cumprissem com a tarefa que seria de responsabilidade dos setores públicos<sup>14</sup>. Essas iniciativas privadas recebiam do governo o “[...] tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções” (Souza; Pletsch; Batista, 2019, p. 8); c) observa-se também a defesa da cooperação cultural entre as nações e dos programas de assistência internacionais, técnicas estas organizadas pela UNESCO em parceria com as outras agências para a Educação Especial. Nessa perspectiva, Souza, Pletsch e Batista (2019) destacam que, nos anos sessenta, surge uma preocupação do respectivo OI com a necessidade da intensificação de maiores investimentos por parte do Estado com os programas sociais. A exemplo da necessidade de qualificação dos profissionais docentes para os serviços de reabilitação, o que envolve o treinamento dos profissionais especialistas, que deveriam “[...] estar mais preparados do que os da escola ordinária, e de um sistema de ensino, na maioria das vezes, mais caro e que deve ser mais potente” (Souza; Pletsch; Batista, 2019, p. 6).

Dessa forma, de acordo com Souza, Pletsch e Batista (2019, p. 5), entre os anos de 1950 e 1960, as ações dos OI se desenvolveram voltadas à problemática do período que envolvia o “[...] binômio redução da pobreza-desenvolvimento”. Nessa perspectiva, os

---

<sup>14</sup> Para Pletsch (2010), a Educação Especial se constituiu no Brasil por meio da criação de instituições de caráter privado, segundo um viés de prestação de serviços, mas financiados com recursos públicos. A exemplo, observa-se no país a criação de associações filantrópicas privadas para a educação de “[...] pessoas com deficiência visual e cegueira, deficiência intelectual, deficiência auditiva e surdez” (Souza; Pletsch; Batista, 2019, p. 6).

“[...] relatórios e resoluções da época sustentavam ideias de reabilitação e prevenção das deficiências, tendo como horizonte a criação de um programa intersetorial que envolvesse diversas agências” (Souza; Pletsch; Batista, 2019, p. 5). Assim, as orientações para a formação dos profissionais da educação especial também estavam articuladas à necessidade de reabilitação para o enfrentamento dos problemas sociais e incentivo na criação das possibilidades de participação laboral.

Portanto, a partir dos estudos realizados no período pós-guerra, observa-se que as orientações da UNESCO, desde sua implementação, são influenciadas pelo contexto e pelos aspectos sociais que determinam o modo como as concepções de educação especial e de formação de professores vão se internacionalizando. Nesse contexto, diante da intensificação das vulnerabilidades associadas às deficiências e à pobreza, a defesa da perspectiva de segregação da educação especial nas orientações se deve à necessidade de reabilitação das PcDs e, como ação estratégica para a efetividade desses atendimentos, os OI orientam para o incentivo das parcerias do público com o privado.

Diante dessa conjuntura de orientações internacionais, na breve análise das perspectivas de formação dos profissionais que atuavam nas instituições de educação especial no Brasil, os autores Mazzotta (1992) e Almeida (2004) fazem algumas contribuições. Para Mazzotta (1992), a educação especial no período pós-guerra se desenvolveu no Brasil com caráter dualista e com pouca oferta de acesso à educação especial, que, por vezes, ficava a cargo da rede privada. Nesse contexto, reconheceu no âmbito dos “[...] projetos de capacitação de recursos humanos à priorização do preparo de técnicos, para a terapia e para a burocracia, relegando-se a segundo plano a formação de professores e especialistas de educação” (Mazzotta, 1992, p. 9).

Nesse cenário nacional, Mazzotta (1992) e Almeida (2004) relatam como primeiro registro de formação na área da educação especial no Brasil um curso de férias, no ano de 1951, para os professores de excepcionais. A partir disso, constituiu-se a defesa da qualificação dos profissionais para a educação especial como “professores normalistas” especializados em nível técnico médio até os anos de 1960. Esses cursos apresentavam na parte diversificada duas tendências de acordo com Mazzotta (1992): a primeira é a tendência educacional que se desenvolvia nas especializações voltadas às deficiências visuais e auditivas; e a segunda tendência se voltava à perspectiva médico-pedagógica e compunha os cursos de especialização para as deficiências físicas e mentais. Os cursos eram ministrados pelos “[...] estabelecimentos federais, Instituto Nacional de Educação de

Surdos (INES-RJ)<sup>15</sup>, Instituto Benjamim Constant (IBC-RJ)<sup>16</sup> e por organizações não governamentais”<sup>17</sup> (Almeida, 2004, p. 1).

Segundo Souza, Pletsch e Batista (2019), essas iniciativas fazem parte de uma tendência de enfrentamento inicial histórica dos problemas sociais. Essa perspectiva também foi internacionalizada pela UNESCO, pois, mediante a necessidade de preparação das PcDs para uma vida social laboral, desenvolve-se também uma atenção à formação dos profissionais. Contudo, as primeiras iniciativas formativas no Brasil eram isoladas<sup>18</sup>, e Almeida (2004) registra em seus estudos como essa formação de professores em educação especial se desenvolveu com contradições em alguns Estados durante esse período. Em São Paulo, a autora relata que o primeiro curso de formação para a educação especial foi criado em 1955, a partir de decreto estadual, que autorizou o curso de especialização para o ensino de cegos no Instituto Caetano de Campos. Já no Paraná, os primeiros registros formativos de profissionais para educação especial envolveram, primeiramente, um ciclo de Conferências em novembro de 1961 na cidade de Curitiba. Esse evento se voltou às áreas de prevenção e educação especial com a participação de médicos, psicólogos e profissionais da pedagogia terapêutica e dos serviços de higiene.

As conferências se caracterizaram como marco inicial da qualificação dos profissionais paranaenses que, posteriormente, foram buscar aperfeiçoamento na cidade de São Paulo por meio de um curso de especialização em deficiência mental. Essa formação

---

<sup>15</sup> É a primeira escola de surdos e mudos do Brasil e da América Latina, inicialmente, somente para meninos do sexo masculino em regime de internato. Voltava-se ao ensino da língua portuguesa, aritmética, geografia e história do Brasil, escrituração mercantil, doutrina cristã e aos aptos à linguagem articulada. Foi criado a partir da Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, e conhecido atualmente como o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). A sua institucionalização foi inspirada pelas iniciativas do professor francês Hernet Huet (Fernandes; Schlesener; Mosquera, 2011). Huet é surdo de nascença. Formou-se no Instituto Nacional de Paris, onde se tornou, mais tarde, professor e trouxe as referências de onde também atuou, isto é, do Instituto de surdos-mudos de Bourges, na França. Contribuiu ao compartilhar experiências sobre a Língua de sinais que se tornou referência, mais tarde, para a criação de uma língua de sinais nacional, conhecida hoje como a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

<sup>16</sup> Trata-se do antigo Imperial Instituto dos Meninos Cegos, criado pelo Imperador Dom Pedro II (1840-1889) no Rio de Janeiro, a partir do Decreto Imperial nº 1.428 de 12 de setembro de 1854. Essa instituição ainda se mantém em funcionamento e é chamada de Instituto Benjamin Constant.

<sup>17</sup> As Organizações Não Governamentais (ONGs) são instituições privadas da sociedade civil, sem fins lucrativos, que atuam no chamado terceiro setor.

<sup>18</sup> De acordo com Mazzotta (1996), o Brasil vivenciou duas fases que representam as iniciativas oficiais políticas: a primeira fase data de 1854 a 1956, a partir da qual se inicia a institucionalização das primeiras iniciativas oficiais particulares e isoladas para a constituição da educação especial no país. E a segunda fase, começa a partir de 1956, com o incentivo do Ministério da Educação as iniciativas nacionais.

oportunizou as condições iniciais para a implementação, nos próximos anos, dos serviços de especialização em educação especial no Estado do Paraná (Almeida, 1998).

Assim, de maneira geral, as análises de Mazzotta (1992, p. 9) apontam que as políticas educacionais do Brasil se caracterizaram pelo incentivo das iniciativas terapêuticas e assistenciais que envolviam “[...] programas de assistência, reabilitação e habilitação de deficientes e não em educação especial para excepcionais”. Nesse sentido, a educação especial foi assumindo responsabilidades que seriam inerentes à assistência, à saúde e à previdência social, reforçando iniciativas de segregação sob o viés (por efeito) da invalidez. Esse olhar influenciou as metas, as ações planejadas e a destinação dos recursos financeiros para a educação especial, impactando também a formação de profissionais para atuar nessa perspectiva.

Em síntese, observamos que as orientações da UNESCO, nesse período, voltavam-se à defesa da ampliação dos atendimentos da educação especial para a reabilitação e prevenção das deficiências, visando à preparação para a vida laboral, e se fazia necessária a preparação dos profissionais para atendimento. Percebemos que essas iniciativas se desenvolveram em decorrência da necessidade de recuperação dos mutilados que voltavam das guerras e da necessidade de diminuição da pobreza que, no período, articulava-se às deficiências. Apesar dessas contribuições dos OI, também se identificam nas entrelinhas dos documentos as apropriações de um projeto do capital, que estava articulado aos interesses de pequena parcela da população, a exemplo do incentivo dos setores privados, inclusive para a formação de professores, que já nasce influenciada pelo setor privatizado no Brasil. Portanto, aproximando-se as orientações da UNESCO no período pós-guerra à realidade nacional, observa-se, também no Brasil, as primeiras iniciativas para a formação de professores em educação especial. Essas iniciativas contribuíram para pensar a formação dos profissionais para os respectivos atendimentos na educação especial ainda que no âmbito da assistência, saúde e especialidade em nível técnico, o que significou uma atenção para as PcDs como cidadãos de direitos.

## **2.2 A constituição da Educação Especial no período desenvolvimentista: defesa da perspectiva de Integração**

A partir dos anos de 1970, consoante a filosofia de normalização que se constituía em nível internacional, desenvolve-se a defesa do paradigma de educação especial segundo

os princípios da integração de todos nas classes comuns como a melhor estratégia para atender às necessidades das PcDs. Segundo a *American National Association of Rehabilitation Counseling* (A.N.A.R.C., 1973 *apud* Aranha, 2001, p. 12), o objetivo da nova perspectiva de Serviços e/ou Integração, baseada na ideologia de desvio e normalização, era o de “[...] ajudar pessoas com deficiência a obter uma existência tão próxima ao normal possível, a elas disponibilizando padrões e condições de vida cotidiana próxima as normas e padrões da sociedade”. Dessa forma, esse novo paradigma marca a unificação entre a educação especial e o ensino geral, que até então funcionava, a exemplo do Brasil, como dois serviços diferentes (Mendes, 2006).

Em seus estudos, Aranha (2001) analisa como surgiu a perspectiva de integração a partir da influência de estudos internacionais. Segundo a autora, a crítica à institucionalização total e/ou segregação começou no ano de 1962, quando Erving Goffman publicou a obra: “Asylums” traduzida em português como “Manicômios, Prisões e Conventos”. Nessa obra, o autor faz uma crítica ao fato de as PcDs serem mantidas fora do convívio social. Para aprofundar suas críticas, Goffman (1962, XIII) traz o conceito do que seria a instituição total, isto é, “[...] um lugar de residência e de trabalho, onde um grande número de pessoas, excluídos da sociedade mais ampla por um longo período de tempo, levam juntos uma vida enclausurada e formalmente administrada”. Essa crítica incentivou muitas outras publicações, de modo a desvelar que os atendimentos da educação especial no âmbito da segregação não se adequavam ao que se propunha no período, isto é, a recuperação dos indivíduos para uma vida social. A exemplo, destaca-se a crítica de Pauline Morris (1969) desenvolvida em um relatório de estudo na Inglaterra, trabalho em que cita alguns problemas decorrentes da segregação, como: a falta de estímulo e de treinamento, o tratamento em massa, a falta de profissionais especializados e o isolamento da sociedade. Esses desafios levavam as PcDs, por vezes, a desenvolverem dependência infantil. Autores como Heber (1964 *apud* Aranha, 2001) e Rosen, Floor e Baxter (1972 *apud* Aranha, 2001) também descreveram possíveis distúrbios de personalidade encontrados em pessoas com deficiência mental que, submetidas à institucionalização total, desenvolveram dificuldades na autoestima, falta de motivação, sentimento de desamparo e distúrbios sexuais.

Essas críticas se intensificaram como resultado do fracasso que se vinha observando na proposta de atendimento das instituições de educação especial sobre a perspectiva da segregação. Elas não cumpriam com a “[...] restauração de funcionamento

normal do indivíduo”, nem com a sua integração produtiva e de estudos na sociedade (Aranha, 2001, p. 11). Surge então, a nível internacional, a partir dos anos de 1960, um movimento de desinstitucionalização<sup>19</sup>.

De acordo com Aranha (2001), foram três as influências principais na defesa da desinstitucionalização da educação especial: a) primeiramente, o sistema começa a revisar o alto custo das instituições segregadoras, que ainda mantinham os indivíduos na improdutividade, por meio do qual se propõe o discurso da autonomia e produtividade cujo fim último era o corte de gastos; b) outra influência se refere ao processo geral de críticas e reflexões resultantes dos movimentos por direitos humanos de igualdade; c) e, por último, a influência das críticas científicas e dos próprios profissionais contra o paradigma de institucionalização.

Nos estudos de Mendes (2006, p. 388), são abordados, de forma mais ampla, cinco aspectos que marcaram a ruptura de paradigmas na educação especial da segregação para a integração, que envolvem os “[...] motivos morais, lógicos, científicos, político-econômicos e legais”. Primeiramente, sob o viés dos aspectos morais, Mendes (2006) destaca que os novos movimentos sociais, universalizados pelos OI para a conquista dos direitos humanos, começam a influenciar nas reflexões sociais sobre as formas de atendimento da educação especial. A partir disso, a sociedade começa a reconhecer que um sistema de ensino separado, na verdade, legitimava a marginalização dos grupos mais vulneráveis. Essas práticas seriam intoleráveis, à medida que estavam descontextualizadas dos novos preceitos ideológicos internacionalizados. Assim, os movimentos sociais começam a lutar pelo direito inalienável do acesso de todos aos mesmos programas e atividades das quais participavam as crianças do ensino geral.

Nesses movimentos sociais, também nasce a lógica racional apontada por Mendes (2006), a partir da qual são traçados os possíveis benefícios a serem obtidos nas práticas integradoras, tanto para as crianças com deficiências como para os colegas nas classes comuns. Assim, as práticas de integração envolveriam potenciais benefícios que:

[...] para alunos com deficiências seriam: participar de ambientes de aprendizagem mais desafiadores; ter mais oportunidades para observar e aprender com alunos mais competentes; viver em contextos mais normalizantes e

---

<sup>19</sup> Trata-se de um movimento de desconstrução da ideologia de reabilitação médico-assistencialista às pessoas com deficiência em instituições isoladas do convívio em sociedade. A partir disso, defende-se o acesso aos espaços escolares. Assim, a desinstitucionalização acompanha os preceitos da normalização e da integração da vida em comunidade (Aranha, 2001).

realistas para promover aprendizagens significativas; e ambientes sociais mais facilitadores e responsivos. Benefícios potenciais para os colegas sem deficiências seriam: a possibilidade de ensiná-los a aceitar as diferenças nas formas como as pessoas nascem, crescem e se desenvolvem, e promover neles atitudes de aceitação das próprias potencialidades e limitações (Mendes, 2006, p. 388).

Outro aspecto apontado por Mendes (2006) para a defesa da integração envolve o avanço da ciência moderna. Embora as ciências da modernidade não tenham resolvido todos os problemas da sociedade como prometia em suas idealizações, elas foram imprescindíveis para a construção histórica das concepções de educação especial. Primeiramente, quando a sociedade sequer considerava as capacidades de aprendizagem das PcDs, os estudos produziram evidências sobre a comprovação das potencialidades educacionais e das formas de ensinar e atender às habilidades específicas de cada deficiência. Esses conhecimentos causaram grande insatisfação social, mediante as condições de segregação a que as PcDs estavam expostas em instituições residenciais, escolas e classes especiais. Surge, assim, uma nova abordagem da ciência, segundo Mendes (2006, p. 388), a partir da qual as pesquisas desenvolvem um criticismo aos serviços educacionais institucionalizados e passam a “investigar “o que”, “para que”, e “onde” eles poderiam aprender”. Essas críticas impulsionaram os movimentos sociais, formados por PcDs, pais e profissionais que causam pressões a fim de evitar as discriminações e garantir os mesmos direitos de autonomia, desenvolvimento interpessoal e futura inserção social no mundo do trabalho.

Segundo Mendes (2006), o caráter político-econômico também influenciou nas mudanças de paradigmas da educação especial e envolveu a necessidade de “economia” dos cofres públicos, frente à crise do petróleo que exigiu um novo projeto político e econômico para a recuperação da ascensão de lucros alcançados nos anos anteriores, mas que, agora, estavam instáveis a nível internacional. Dessa forma, os países desenvolvidos que haviam sistematizado um sistema de educação especial paralelo à educação geral objetivavam reduzir gastos e manter essas instituições frente à grande demanda de crianças que começaram a ser excluídas das escolas comuns, o que representava um alto custo. Dessa maneira, passam a refletir sobre possíveis alternativas para a reestruturação da economia global, e a educação se constituiu parte desse novo projeto.

Assim, articularam-se os vários interesses e aspectos para a defesa da constituição da educação especial a partir da perspectiva da integração que consubstanciaram: os interesses político-econômicos para a contenção de gastos e eximção das

responsabilidades do Estado; os interesses dos prestadores de serviços com a filantropia e a privatização das instituições especializadas; e o interesse dos movimentos sociais formados por pesquisadores, pais e PcDs, que desejavam os mesmos direitos de acesso e igualdade de condições cidadãs às PcDs (Mendes, 2006). A partir disso, constituiu-se a base legal para a legitimação dessa perspectiva de integração, que envolve, segundo Mendes (2006, p. 389), alguns avanços, como a:

[...] obrigatoriedade do poder público quanto à oferta de oportunidades educacionais para pessoas com deficiências, a instituição da matrícula compulsória nas escolas comuns e de diretrizes para a colocação em serviços educacionais segundo o princípio de restrição ou segregação mínima possível.

Nessa perspectiva, surge, de acordo com Aranha (2001), uma tendência de normalização que prestou apoio filosófico ao movimento pela desinstitucionalização. Segundo Braddock (1977, p. 4), o conceito de normalização envolve “[...] um conjunto de ideais que reflete as necessidades e aspirações sociais de indivíduos extraordinários na sociedade”, cuja expectativa era adequá-los ao que era considerado comum e necessário para a participação no sistema produtivo.

Para Mendes (2006), essa perspectiva da normalização teve origem em 1969, nos países escandinavos a partir de autores como Bank-Mikkelsen (1919-1990)<sup>20</sup> e Nirje (1927-2006)<sup>21</sup>, a fim de gerar modos de vidas aos deficientes mentais mais próximos dos demais cidadãos da sociedade. Esses autores questionaram o abuso e as limitações da segregação institucional e defendiam a normalização dos estilos de vida e o direito de participação nas atividades equivalentes à mesma idade. Então, esse conceito de normalização foi difundido para a América do Norte e Europa, onde também foi influenciado pelas propostas de Wolfensberger (*et al.*, 1972), que transpuseram essa perspectiva para a normalização dos serviços; o objetivo era desenvolver práticas que almejavam a manutenção de “[...] características, experiências e comportamentos pessoais tão normais quanto possíveis” (Mendes, 2006, p. 389).

---

<sup>20</sup> Niels Erik Bank-Mikkelsen (1919-1990) foi um importante pioneiro na desinstitucionalização e na promoção da integração das pessoas com deficiência na Dinamarca como um grande defensor dos direitos da PcDs. Postulou ideias que influenciaram as políticas e práticas sobre o modo como as PcDs eram vistas pela sociedade (Mendes, 2006).

<sup>21</sup> Bengt Nirje (1927-2006) se constituiu como um defensor dos direitos das PcDs. Tornou-se conhecido a partir do desenvolvimento do conceito de normalização nos anos de 1960, na defesa da normalização dos serviços, a fim de estimular condições de vida mais próximas aos padrões sociais. Essas ideias contribuíram também para a construção das políticas de integração a nível mundial (Mendes, 2006).

Nessa tendência internacional de normalização, começa-se a divulgar a necessidade de reinserção das PcDs na comunidade a partir do movimento de desinstitucionalização. A exemplo em 1975, nos Estados Unidos (USA, 1975), foi promulgada em âmbito jurídico a defesa da educação pública apropriada para todas as crianças com deficiência. Esse processo foi chamado de *Mainstreaming*, traduzido para português como integração. Para definir como funcionou essa proposta nos Estados Unidos da América (EUA), Mendes (2006) se apoiou nas análises dos autores Kirk & Gallagher (1979 *apud* Mendes, 2006), em que definiu os três critérios básicos desse processo:

- 1) preferência pelos serviços educacionais com o mínimo possível de restrição;
- 2) oferta de serviços educacionais especiais e regulares coordenados; e 3) promoção de situações escolares que favorecessem a convivência com grupos sociais de idades equivalentes (Mendes, 2006, p. 389).

Nessa perspectiva, Mendes (2006) aponta que houve muitas controvérsias e críticas em relação a essa proposta, confundida, muitas vezes, com o princípio de normalização das pessoas. Para tal, Wolfensberger (1983) realizou uma tentativa de mudança do termo de “normalização dos serviços” para “valorização do papel social”, a fim de ressaltar a sua real intencionalidade para o desenvolvimento das competências de cada indivíduo. Contudo, o termo normalização já estava difundido internacionalmente e influenciava os modos como se viam e atuavam na educação especial. Assim, segundo O’ Brien (1999), essa proposta foi criada, a priori, para a prestação de serviços apropriados à idade, para a máxima participação e desenvolvimento das habilidades, da imagem social, do respeito, da autonomia, da dignidade e do *empowerment*<sup>22</sup>, assim como para a integração na comunidade, porém foi assumindo, na prática, novas posturas motivadas pela apropriação de capital.

Dessa forma, a partir dos anos de 1970 e amplamente difundida durante os anos de 1980 em nível internacional, segundo as influências dos países centrais, a perspectiva da integração se constituiu como parte integrante da história da educação especial a nível internacional. Nesses preceitos, tornou-se um direito também no Brasil<sup>23</sup> o aceite das

---

<sup>22</sup> O termo não apresenta uma tradução precisa, contudo, no contexto em debate, é reconhecido como o “empoderamento”; configura-se como a potencialidade de manter o controle sobre a própria vida pessoal por parte da pessoa com deficiência (Charlton, 2000 *apud* Mendes, 2006).

<sup>23</sup> De acordo com Bueno (1993) e Ferreira (1992), a educação especial, embora tenha começado a se constituir de maneira isolada a partir do século XIX no país, desenvolveu-se de forma mais abrangente a partir dos anos de 1960/1970 na defesa da perspectiva de integração no Brasil, que pode ser observada

crianças e adolescentes com deficiência no ensino geral. Salientamos que a defesa da integração não representou o fim da perspectiva de segregação, ao contrário, as condições nas quais ela foi aplicada potencializaram os atendimentos em classes e escolas especiais sobre um viés médico que se articulava às estratégias de preparação com currículos também especiais (Jannuzzi, 2004; Souza, 2013).

Diante disso, no movimento de integração, houve discrepâncias na forma de instrumentalizar o processo. Segundo Aranha (2001), não houve uma reorganização da educação, mas a garantia de serviços de transição, a fim de possibilitar o treinamento e a educação especial para que as PcDs pudessem fazer parte do sistema produtivo. Nessas instituições, havia apenas o treinamento para a vida social em comunidade, com atividades de incentivo aos cuidados de higiene, “[...] preparo de alimentos, limpeza doméstica,

---

a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1971. Nessa política nacional, defende-se a garantia do dever do Estado na oferta de vagas nas escolas públicas que se desenvolveu por meio das classes especiais e no incentivo da parceria particular das escolas especiais. Nos estudos sobre a constituição da educação especial no Brasil a partir de Schneider (1974), Paschoalick (1981), Cunha (1988), Campana (1977), Ferreira (1989), Mendes (2010), Jannuzzi (2004) e Lobo (2008), observaram-se as seguintes caracterizações: a) a educação especial se desenvolveu no país, principalmente, sob um caráter assistencialista-filantrópico. Assim, as alternativas de atendimento e de oferta se resumiam basicamente em duas categorias: as escolas especiais filantrópicas, que não garantiam o ensino educacional, ou as classes especiais, que, nas escolas públicas, caracterizavam-se pela exclusão. Dessa forma, os serviços de educação especial disponíveis funcionavam, na realidade, como mecanismos de seleção social na etapa do primeiro grau das escolas públicas ainda sob um viés médico da deficiência; b) sobre o perfil dos alunos que eram encaminhados para a educação especial, durante os anos de 1970 e 1980, percebe-se no Brasil uma representação da classe socioeconômica baixa nos serviços de atendimento da educação especial. Dessa forma, compreende-se que a definição de deficiência no país ainda estava associada à pobreza e ao fracasso escolar, isso porque eram os alunos pobres e com história de repetência encaminhados às classes especiais das escolas públicas; estes considerados como prováveis excepcionais, eram submetidos a laudos, como instrumento que marcou negativamente a trajetória escolar de muitos alunos (Pletsch, 2012, Mendes 1995); c) os currículos das classes especiais aparentavam se limitar aos programas de prontidão, como remédio para curar possíveis problemas que estavam no próprio indivíduo e que estariam relacionadas aos processos cognitivos, em que o aluno apresentava uma possível incapacidade para progredir na sala comum. A exemplo, eram desenvolvidas oficinas manuais repetitivas como proposta de profissionalização e contribuição social (Schneider, 1974; Paschoalick, 1981; Cunha, 1988; Jannuzzi, 2004). Assim, de acordo com Ferreira (1992), nesse período, a educação especial funcionava para legitimar rótulos e se baseava na recuperação das habilidades que faltavam aos alunos, concentrando-se mais nos pré-requisitos do que nos conteúdos escolares; d) a didática também infantilizava o aluno com deficiência, centrando-se em habilidades da pré-escolaridade, isto é, no ensino das condições necessárias para a alfabetização por meio do treino e da repetição. Dessa forma, a educação especial, até por volta dos anos de 1990, centrou-se na instrumentalização de serviços para isolar os que fugiam da normalidade e nos serviços de diagnóstico para a “[...] identificação da montagem de arranjos enquanto não se discutia currículo e estratégias instrucionais” (Mendes, 2010, p. 104). Diante desse contexto, desenvolve-se um criticismo dos movimentos sociais, que, influenciado pelas orientações dos organismos internacionais, estimula o revisionismo das normas e impulsionam a criação de uma nova perspectiva de educação especial a partir dos anos de 1990 que se caracteriza pela perspectiva de inclusão. Para uma maior compreensão da história da educação especial no Brasil, indicamos a leitura de Jannuzzi (1985, 2004), Mazzotta (1987, 2005), Bueno (2004), Lobo (2008), Mendes (2010), Rafante (2011) e Kassar (1999, 2004, 2013).

planejamento orçamentário”, dentre outras habilidades (Aranha, 2001, p. 16). A autora também cita algumas dessas instituições que atuaram na perspectiva integradora: no aspecto educacional, as classes e escolas especiais que visavam à preparação para as salas regulares; na área profissional, as oficinas abrigadas e os centros de reabilitação; e as Casas de passagem e os Centros de Vida independente.

Mendes (2006) também aponta que havia, nesse período, muitas dúvidas sobre como operacionalizar o princípio da normalização, pois, apesar de defenderem a integração preferencialmente na classe comum, criaram-se níveis de adaptação, segundo as necessidades, potencialidades e progresso de cada aluno. Nos EUA, a estrutura foi organizada da seguinte forma: “1) classe comum, com ou sem apoio; 2) classe comum associada a serviços suplementares; 3) classe especial em tempo parcial; 4) classe especial em tempo integral; 5) escolas especiais, 6) lares; 7) ambientes hospitalares ou instituições residenciais” (Mendes, 2006, p. 390). Esse arranjo funcionou de maneira semelhante a nível internacional segundo a autora, e as crianças ou adolescentes, em sua maioria, apesar de integradas no mesmo espaço, continuaram separadas em classes especiais ou em serviços de educação especial segregadores, já que precisavam de preparação e/ou não conseguiam se adequar para assumir papéis sociais.

Christie (1989 *apud* Mendes, 2006) destaca dois conceitos para o termo integração. O primeiro é o original, a partir do qual a expressão tem originalidade no latim *integrare*, cujo adjetivo é *integer* e significa integro. O segundo conceito é o que foi se modificando e o que, de fato, efetivou-se e refere-se a compor-se, organizar um conjunto e reconstruir uma totalidade ao juntar as partes separadas. Assim, os alunos com deficiências, embora estivessem em uma mesma escola, não eram atendidos necessariamente na mesma classe, eles eram separados até que desenvolvessem as habilidades mínimas para estudar nas salas comuns. Aranha (2001) aponta em seus estudos as três etapas, quanto ao modo como a perspectiva da integração funcionou na prática: a) a primeira etapa envolvia a avaliação por parte dos profissionais especializados na identificação do que precisava ser modificado; b) a segunda fase compreenderia a intervenção e o atendimento, com base na identificação anterior; c) e a terceira fase seria a integração na vida em comunidade e/ou na sala regular. Entretanto, essas estratégias se centravam nos indivíduos e, na realidade, pretendiam modificar os alunos, aproximando-os do normal, mas dificilmente quem era encaminhado às classes especiais voltava para o ensino regular. Trata-se “[...] de um processo ativo, mais ou menos consciente, de segregação de uma parcela da população,

portadora de comportamentos dissonantes das expectativas dominantes da sociedade” (Goergen, 1985 *apud* Januzzi, 2004, p. 1). Nesse viés, as avaliações, muitas vezes, irresponsáveis, rotulavam comportamentos que se desviavam da normalidade e dos valores cultivados no período, na legitimação de termos como excepcionais, retardados, atrasados, reforçando as desigualdades e a exclusão do ensino nas classes comuns.

Em síntese, compreende-se que grandes foram as influências dos países centrais, com destaque aos Estados Unidos, e dos OI na globalização de projetos sociais educacionais e na constituição das formas de atendimento da educação especial a nível internacional de influências. Nesse contexto, o que se observou, tanto no Brasil como a nível internacional, foi um processo de integração sob os princípios de normalização mal interpretados e instrumentalizados. Assim, foram duas as consequências principais desse processo: a primeira é negativa e se refere à troca de uma sistemática segregativa para outra nessa mesma perspectiva, pois raros eram os casos em que o progresso se efetivava para a integração das crianças nas salas comuns. Na realidade, essa tendência comprometia os pressupostos originários da proposta da integração, que, a exemplo do Brasil, nunca chegou, de fato, a implantar uma integração total. Outra consequência, relatada por Mendes (2006, p. 400), é positiva e diz respeito ao surgimento de novos estudos que se intensificaram diante dos “[...] níveis insuportáveis de exclusão”; assim, era necessário buscar novos modos de instrumentalizar a educação especial na prática para garantir o acesso de todos as escolas.

Diante dessas articulações, propõe-se, no item a seguir, a análise das orientações da UNESCO até os anos noventa, que demarca o período das iniciativas desenvolvimentistas que envolve a defesa da perspectiva da integração. Em seguida, realizaremos a análise da perspectiva de inclusão que foi se constituindo na história da educação especial.

### **2.2.1 Síntese das orientações da UNESCO para a educação especial no período desenvolvimentista: articulação com os aspectos sociais e suas correlações com a formação de professores em Educação Especial no Brasil**

A crise mundial do petróleo<sup>24</sup> que se desenvolveu a partir do ano de 1970 afetou o arranjo econômico dos países centrais e, conseqüentemente, dos demais países. Nesse

---

<sup>24</sup> A crise de 1970 foi influenciada pela desregulamentação do sistema monetário internacional, à medida que os EUA substituem o padrão dólar ouro de câmbio fixo para o câmbio variável. Também se

cenário, observamos, no âmbito das orientações políticas para a educação especial, as apropriações de capital a partir da defesa da reorganização das estratégias de coesão para minimizar as consequências da própria exploração capitalista. Nesse cenário, tornava-se necessária a organização de “[...] uma sociedade para todos, na qual se reconhecesse as diferenças e se realizasse a equidade, a questão da cidadania e da igualdade dos “excluídos”, “desajustados” e/ou “anormais”” (Guhur, 2012, p. 226). Assim, a perspectiva de integração que surgiu a partir da necessidade de reconhecimento de direitos das PcDs, e se constitui como um marco na história da educação especial, passa também a ser defendida pelo sistema capitalista que dita as estratégias para a sua implementação.

Dessa forma, alguns autores realizaram estudos documentais sobre as influências das orientações da UNESCO para as políticas educacionais no período desenvolvimentista e suas respectivas intencionalidades segundo o contexto em que estão inseridos. Assim, utilizaremos neste estudo as análises de Guhur (2012), Gomide e Miguel (2012) e Souza, Pletsch e Batista (2019) que desenvolveram algumas discussões importantes sobre a temática. Por fim, realizamos uma breve articulação dessas orientações à realidade nacional; para tal, destacamos neste texto os estudos de Mazzotta (1992), Almeida (2004) e Michels (2017) de modo a contextualizar os estudos sobre as orientações da UNESCO à realidade da formação de professores da educação especial até os anos noventa no Brasil.

Nas análises de Guhur (2012), Gomide e Miguel (2012) e Souza, Pletsch e Batista (2019), foi possível observar três abordagens principais relacionadas às orientações da UNESCO para a educação especial defendida a partir da perspectiva de integração: a) primeiramente, Guhur (2012, p. 236) vai destacar que, paralelamente, a demanda das novas exigências econômicas da produção flexível, a ênfase do ensino vai se situar “[...] nos conceitos de produtividade, eficiência e eficácia”, isto é, assim como os trabalhadores, os

---

agravou diante da crise do petróleo, principal motor energético do capital, causando uma crise conjuntural no sistema capitalista. Entende-se que a crise do petróleo se desenvolveu nos anos de 1970 influenciada por dois conflitos que causam choques nos valores dos barris. O primeiro, no ano de 1973, foi motivado pelo cenário de crise do Oriente Médio, onde os países árabes, através da Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP), racionam para reforçar a retirada política de apoio ocidental aos conflitos entre Israel. O segundo choque, que se desenvolveu no ano de 1979, foi influenciado pela Revolução Islâmica do Irã, grande produtor de Petróleo, que, ao mudar a estrutura de governo de monarquia para governo autocrático, afetou as relações com os países ocidentais, a exemplo das relações econômicas com os EUA. Como consequência desses fatores, o aumento de valores dos barris de petróleo também produz o descontrole dos custos produtivos e comerciais. Nesse contexto, o cenário nacional que marca o período de Milagre econômico para a classe burguesa no Brasil, com base em grandes empréstimos e interdependência aos capitais e tecnologias internacionais, passa a ser influenciado pela escassez de capitais financeiros e pelo aumento dos juros, gerando uma derrocada na economia brasileira que tornam explícitas as contradições políticas do regime militar, momento em que a ditadura começa a flexibilizar suas estratégias políticas (Moura, 2020).

alunos também deveriam se adaptar de modo a se integrar no ensino regular. Ademais, articulado a essa caracterização, Gomide e Miguel (2012) percebem que surge como responsabilidade do professor a defesa do planejamento escolar, de curto prazo, segundo técnicas empregadas em outros setores como estratégia para “[...] racionalizar investimentos e aumentar a eficiência das ações pedagógicas escolares” segundo a dimensão científica e técnica do modelo de sociedade (Gomide; Miguel, 2012, p. 8). Nesse processo, as autoras também observam a responsabilização do professor pelo fracasso ou sucesso escolar, pois caberia a ele adequar as atividades escolares, a fim de reverter os resultados negativos para eficiência e eficácia do processo de ensino. Logo, nos documentos da UNESCO, observam-se orientações para a defesa da formação técnica do professor e o incentivo para a criação dos institutos de educação para especialização e aperfeiçoamento de acordo com atuação específica docente. Além das respectivas formações em nível técnico, Gomide e Miguel (2012) relataram nas orientações o estímulo à necessidade de cursos profissionais em nível superior, através das habilitações intermediárias de curta duração e do curso de pedagogia subdividido em especialidades, incentivando ações coordenadas para formação e aperfeiçoamento dos professores; b) outro aspecto que revela as apropriações dos interesses econômicos incutidos nas orientações da UNESCO<sup>25</sup> está associado à sua aproximação com a política neoliberalista, trata-se do caráter economicista das políticas educacionais. Isso porque, segundo Gomide e Miguel (2012), a educação passa a ser entendida como recurso para o desenvolvimento geral e planejado pelo capitalismo. Nessa perspectiva, para Rafante (2015), delineiam-se bases para a defesa da educação aos excepcionais com vistas à respectiva integração também no mercado de trabalho e à necessidade da racionalização do atendimento educacional. Essa proposta estava articulada à:

[...] necessidade de formação de mão-de-obra (teoria do capital humano) e organização racional do sistema de ensino (pedagogia tecnicista). [...] O fator econômico se faz presente de forma explícita, já que a principal justificativa para o foco nesta educação era o custo financeiro com o “excepcional”, que seria menor. O projeto incorporou as determinações internacionais, pela qual a educação do “excepcional” deveria se organizar de forma integrada ao ensino comum, mas não excluía as instituições especializadas, já que apenas aqueles que tivessem condições de estar no ensino comum deveriam ser encaminhados a ele (Rafante, 2015, p. 15).

---

<sup>25</sup> Salientamos que a UNESCO não está a serviço do capital, mas as suas iniciativas absorveram as apropriações do sistema de produção influenciado pelos aspectos sociais dos países centrais que reverberam uma agenda global de orientações sem considerar, por vezes, as realidades nacionais.

Para tal, os documentos internacionais começam a disseminar um discurso de longo prazo das políticas públicas para a definição de metas, que estavam articuladas à necessidade de maior controle da educação segundo a teoria do capital humano, em que se fazia necessária a formação dos recursos humanos como condição para o desenvolvimento econômico dos países. Para Souza, Pletsch e Batista (2019), essa perspectiva envolve um investimento compensatório, à medida que pretende responder à necessidade de integração das PcDs ao processo de desenvolvimento capitalista de modo que também deixem de representar um custo; e c) observa-se também a maior valorização das parcerias entre os setores públicos com os privados, assim como de incentivo aos setores privados, eximindo o Estado de suas responsabilidades com o gratuito e incentivando a atuação de outros setores para circulação de capital na economia.

Diante desse contexto de orientações internacionais, na breve análise das perspectivas de formação dos profissionais que atuavam nas instituições de educação especial no Brasil, os autores Mazzotta (1992), Almeida (2004) e Michels (2017) fazem algumas contribuições. Para Mazzotta (1992), a partir dos anos de 1972, desenvolve-se no país a implementação de iniciativas governamentais e não governamentais, em âmbito nacional e internacional, que demarcam mudanças também na formação de professores em educação especial que foi assumindo o nível de terceiro grau. De acordo com Michels (2017), as ações direcionadas à formação de recursos humanos para a educação especial no Brasil foram coordenadas, entre os anos de 1973 e 1986, pelo Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp)<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> Trata-se do primeiro órgão em nível nacional com a finalidade de promover em todo o território nacional a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais (deficientes visuais, auditivos, mentais, físicos, múltiplos; educandos com problemas de conduta e superdotados). Segundo Pletsch (2014) e Kassar (2013), a sua implementação teve forte influência norte-americana, a partir do assessoramento de técnicos da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional a partir dos acordos MEC/USAID. O órgão atuava fixando e implementando estratégias dos princípios doutrinários e da política que orientam a Educação Especial. Quanto às suas iniciativas articuladas ao objeto de estudo deste trabalho, destacamos: “[...] c) capacitação de recursos humanos para Educação Especial com execução de seminários e cursos em diversos níveis (atualização para professores de classes comuns, atualização para docentes e técnicos, aperfeiçoamento docente e técnico, especialização docente e técnico, adicionais, licenciatura curta e plena, pós-graduação lato sensu, mestrado e doutorado); d) cooperação técnica e financeira às instituições privadas” (Batista; Cardoso, 2022, n.p.). Essas ações foram desenvolvidas por meio do convênio com “[...] b) instituições privado-filantrópicas, por meio de plano de ações de recursos e projetos de apoio; c) universidades públicas e instituições de ensino superior privadas, o que viabilizou a criação e regulamentação de habilitações na área de Educação Especial nos cursos de graduação em Pedagogia e a implantação de cursos de especialização em nível de pós-graduação lato sensu, além de parcerias para a realização de pesquisas sobre o tema. Entende-se que por meio de convênios entre o CENESP e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Docente (CAPES) foi promovido o Programa de Capacitação de Recursos Humanos em Educação Especial com concessão de bolsas de estudos a técnicos do CENESP e a

Nesse viés, são criados os primeiros programas de pós-graduação influenciados pelo parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) 295/1969 e os primeiros cursos de licenciatura em pedagogia no Brasil com habilitação em educação especial ou nas quatro áreas específicas que envolviam “[...] Deficiência da Audiocomunicação – ou Deficiência Física; Deficiência Mental e Deficiência Visual” (Michels, 2017, p. 33). Essa formação se desenvolvia com uma parte comum para a formação do professor, e a outra parte diversificada para a formação de especialistas nas “deficiências”. Todavia, ainda eram precários os atendimentos as crianças com deficiência, que privilegiava os investimentos na formação de professores para o ensino formal, a fim de colaborar com a perspectiva de normalização dos indivíduos a partir da integração da educação especial no ensino regular. Nesse contexto, Mazzotta (1992, p. 12) também destaca que:

[...] a habilitação específica do curso de pedagogia, passou a ser mantida por entidades particulares e públicas, assumindo uma multiplicidade de tendências [...] neste período houve uma ampliação territorial da oferta de cursos com instalação de cursos de várias áreas da educação especial nas diversas regiões.

Apesar desses avanços e das iniciativas federais, ainda havia disparidades entre os estados. De acordo com Almeida (2004), em São Paulo, a formação de professores, em educação especial em nível superior, tornou-se obrigatória a partir do ano de 1972,

---

docentes de nível superior para cursarem doutorado, mestrado, especialização e extensão universitária em Educação Especial no Brasil ou no exterior, a exemplo das realizadas nos Estados Unidos da América com custeio para manutenção e taxas escolares disponibilizados pela USAID. Parte desses docentes protagonizou a implantação dos primeiros cursos brasileiros de pós-graduação stricto sensu na área da Educação Especial” (Batista; Cardoso, 2022, n.p.). Assim, a partir da CENESP, “[...] foram definidas metas a serem atingidas, até 1979, que envolviam: – doutoramento de 09 especialistas; – mestrado de 52 especialistas; – especialização de 6.607 técnicos e docentes; – aperfeiçoamento de 3.220 especialistas; – atualização de 9.244 professores de salas comuns; – criação de 40 cursos de licenciatura para a educação especial, em estabelecimentos de ensino superior” (Bueno, 1993, p. 107). Para aprofundamento dos estudos, indicamos a leitura de Mendes (2010). Ademais, pontuamos que esse órgão foi transformado na Secretaria de Educação Especial – SEESP no ano de 1986, que, vinculada ao MEC, definia os rumos da Educação Especial e Inclusiva no país. Essa secretaria atuou até o ano de 2011, em que passou a se vincular à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Momento em que o professor Décio Nascimento Guimarães assumiu na secretaria a função de direção das Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. A Secadi atua em articulação com os sistemas de ensino e, dentre outras áreas, define as políticas para a área da formação de professores em educação especial através do Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial. A exemplo das iniciativas desenvolvidas pelo programa, observamos a realização de cursos em nível de aperfeiçoamento e especialização, na modalidade EaD através da atuação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), e presencialmente ou semipresencial pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica (RENAFOR). Assim, o programa tem como finalidade desempenhar o apoio à formação continuada de professores para atuar nas SRM e em classes comuns do ensino regular. Essa formação é realizada em parceria com Instituições Públicas de Educação Superior (IPES).

segundo a Deliberação n° 15/1971<sup>27</sup>. Já no Paraná, assim como em muitos outros estados, a partir da Deliberação 020/1986, ainda se mantinha a formação em nível pós normal envolvendo os estudos em níveis técnicos adicionais. As habilitações nos cursos de pedagogia só foram registradas, na prática, no estado do Paraná, nos anos de 1990. Nessa perspectiva, Almeida (2004), a partir dos estudos de Zych (2004 *apud* Almeida, 2004), exemplifica como foi a construção histórica da formação de professores em educação especial no estado do Paraná durante a defesa da perspectiva de integração da educação especial:

[...] A especialização “Lato sensu” teve início em 1984 na área de deficiência mental, na então faculdade de filosofia ciências e letras de Guarapuava (antiga FAFIG) ganhando força total em todo o estado nos anos de 1990. Quanto a habilitação em educação especial no curso de pedagogia, aconteceu somente a partir dos anos de 1996 em duas universidades: UNICENTRO (Irati-Guarapuava) e UFGP (Ponta Grossa). Em Irati, a habilitação teve início em 1996 na área de deficiência mental. Em 2002, houve uma reestruturação do curso de pedagogia e foram incluídas mais duas habilitações: deficiência auditiva e deficiência visual. A habilitação em educação especial na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) teve início em 1998. Também há registro que já foi oferecido no curso de pedagogia da UNICENTRO em Guarapuava a habilitação em educação inclusiva (Almeida, 2004, p. 2).

Essas abordagens revelam que, apesar das disparidades entre os estados do Brasil, foram períodos de avanços nas políticas de formação de professores que se voltam, de acordo com Mazzotta (1992), Almeida (2004) e Michels (2017), ao incentivo das formações a partir de capacitações e do acesso, preferencialmente, quando acessível dos cursos de nível superior através do curso de Pedagogia com habilitação<sup>28</sup>. Quanto ao caráter em que se desenvolveram essas formações, Michels (2017, p. 36) evidencia o viés médico e psicopedagógico da formação docente que privilegiou nesse período “[...] as técnicas e os recursos em detrimento do sistema educacional”. Corroborando com essas abordagens, Cartolano (1998), a partir de relatório da Unesp (1997 *apud* Cartolano, 1998, p. 32)<sup>29</sup>, observa que os cursos de formação de professores, em nível superior, a exemplo do estado de São Paulo, buscavam formar um profissional “[...] capaz por exemplo de

<sup>27</sup> Conforme explicava a Deliberação CEE- n° 15/71: “[...] Artigo 1° - A formação de Administradores Escolares e de Supervisores Escolares para escolas de primeiro grau será feita em nível superior, obedecidas às disposições legais/vigentes” (Brasil, 1971, n.p.).

<sup>28</sup> As habilitações foram extintas no Brasil no ano de 2006 com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia a partir da Resolução CNE/CP N° 1 de 15 de maio de 2006 (Brasil, 2006).

<sup>29</sup> Cartolano (1998) faz referência ao relatório elaborado pela Unesp em 1997 sobre o estado de São Paulo.

utilizar as técnicas de modificação do comportamento para o manejo efetivo da classe, identificar e utilizar o processo de desenvolvimento de objetivos comportamentais e instrucionais individualizados”.

Diante dessas caracterizações, apesar dos avanços em relação aos níveis de formação do professor de educação especial no Brasil, segundo Michels (2017, p. 43), o incentivo à formação específica a cada deficiência colaborou para a contínua segregação das PcDs fora das escolas regulares, à medida que cooperou para consolidar “[...] o tratamento diferente para as desigualdades produzidas pela própria sociedade capitalista” que desqualificavam o processo e o fazer pedagógico. Isso porque “[...] se a centralidade dessa formação estava na deficiência, desconsiderando as dificuldades políticas, sociais e históricas da educação e da sociedade como um todo, esta corroborou para excluir do ensino regular muitos desses alunos” (Michels, 2017, p. 35).

Sintetizando os estudos, percebemos que as intenções iniciais do projeto de integração divulgadas pelos OI foram significativas a nível internacional para o desenvolvimento da educação especial e para a defesa da necessidade de aumento dos níveis de formações dos profissionais em educação especial. Contudo, ao refletir sobre as análises já realizadas, identificamos nas orientações para a educação especial as apropriações do capitalismo, que resultou em poucos esforços para a viabilidade da integração e a transferência de responsabilidades tanto de educação especial como de formação dos professores para os setores privados. Na prática, tornaram-se ainda mais explícitos os casos de exclusão diante do despreparo, falta de atuação e incentivo do Estado no desenvolvimento da educação.

Por fim, aproximando-se as análises das orientações da UNESCO até os anos noventa à realidade nacional, observa-se, também no Brasil, ainda que de maneira isolada e com disparidades nacionais, a criação das primeiras licenciaturas e especializações voltadas à melhoria da atenção as PcDs. Embora a formação específica a cada deficiência, por vezes, tenha reforçado as diferenças e a intensificação das desigualdades no acesso às escolas regulares, também alertou para a necessidade de revisão das estratégias formativas para os profissionais da educação especial de modo a atender às necessidades de todas as PcDs. Nessa perspectiva, começam as discussões sobre a necessidade de reconfiguração das estratégias ideológicas do capital e se desenvolve, a partir das orientações da UNESCO, a internacionalização da perspectiva de inclusão para a educação especial que

também influenciou no modo como a formação de professores para a educação especial se desenvolveu, temática que estudaremos a seguir.

### **2.3 A constituição da Educação Especial a partir de 1990: defesa da perspectiva da Inclusão**

De acordo com Gomes (2007), a diversidade vai além das diferenças biológicas e envolve as construções culturais dos homens quanto à “[...] produção de práticas, saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagem” (Gomes, 2007, p. 17). Toda essa diversidade se fez presente no contexto histórico das relações de poder, através do qual os que não se adequavam aos padrões aceitáveis vivenciavam leituras preconceituosas do seu lugar na sociedade.

Segundo Cardoso (2014, p. 19), o preconceito “[...] expressa-se em um juízo de valor que considera o outro ou um grupo como inferior a nós em algum aspecto: física, moral, social ou intelectual”. A partir desse conceito, compreende-se que a história do lugar de estar ou não estar da diversidade é marcada pela legitimação da exclusão e normalização dos sujeitos, o que foi influenciado por costumes, crenças, pelo nível de conhecimento científico em cada período e pelas legislações que influenciaram na forma de ver e agir frente à diversidade que sempre existiu (Rodrigues *et al.*, 2014). Assim, essas legitimações da exclusão se constituíram como formas que emergiram das culturas, segundo os respectivos interesses sociais, políticos e econômicos de cada contexto.

Para tal, após séculos de luta contra diferentes formas de exclusão, no final do século XX, segundo Aranha (2001), surge um movimento de luta a favor do direito das PcDs, ao convívio não segregado e aos recursos que também estavam disponíveis aos demais cidadãos. Mas, para a efetividade desses direitos, tornava-se necessária a garantia de suportes sociais, econômicos, físicos e instrumentais a partir dos quais a sociedade deveria realizar os ajustes e providências para garantir as mesmas oportunidades de acesso. Diante disso, autores como Fernandes, Schlesener e Mosquera (2011) analisam que a defesa da perspectiva da inclusão, ou o paradigma de suporte de atendimento da educação

especial<sup>30</sup>, surgiu mediante a dificuldade de efetivar a integração, principalmente devido à falta de adequação da sociedade e da educação para garantir o acesso ao ensino.

Assim, para Aranha (2001), a inclusão parte da mesma base ideológica da integração, considerando, a priori, as necessidades de igualdade no acesso. Porém, na prática, o problema da perspectiva da integração se centrou na responsabilização dos indivíduos e na falta de consciência para a readaptação da sociedade e da escola para efetivar essa filosofia de atendimento. Trata-se de uma atuação acrítica, para educar somente os que não se adequavam à normalidade ideológica da época (Bueno, 2001). Logo, de acordo com Aranha (2001), a integração ou paradigma de serviços atuou, na prática, com a finalidade de aprontamento do indivíduo para a vida em sociedade e pressupunha “[...] o investimento principal na promoção de mudanças no indivíduo, na direção de sua normalização” (Aranha, 2001, p. 19).

Em contrapartida, a educação especial, a partir da perspectiva da inclusão, defende a diversidade das diferenças como algo natural. Nesse sentido, uma escola homogênea não seria capaz de atender às necessidades de todos os alunos com deficiência e/ou com diferenças pessoais, sociais, culturais e políticas. Ademais, surge a necessidade de a sociedade investir tanto no desenvolvimento dos indivíduos quanto na reforma da sistemática do ensino para a efetivação de uma escola de qualidade para todos. Essa readequação envolve o ajuste de várias instâncias: físicas, materiais, humanas, sociais, legais, psicológicas, instrumentais, dentre outras, para a reforma dos currículos, formas de avaliação, da formação de professores e na efetivação de uma política democrática no âmbito da educação. Assim, a inclusão representa toda uma diversidade, exigindo a readequação da sociedade e da escola que deve ser para todos (Mendes, 2006).

Quanto à constituição da perspectiva de inclusão, de acordo com Mendes (2006; 2010), ela se moldou como uma ideologia importada dos países desenvolvidos que trouxeram benefícios ideológicos morais e políticos para a construção do processo de inclusão. Assim, de acordo com a autora, a inclusão surge de forma mais focalizada nos EUA para sanar os problemas sociais e, posteriormente, foi internacionalizada, diante das apropriações, como modelo e parte do projeto de capital através da atuação dos OI. Cabe

---

<sup>30</sup> Salientamos que a defesa e o surgimento da perspectiva da educação especial a partir da inclusão envolvem um processo de construção. Dessa forma, as perspectivas de integração e segregação continuam a coexistir a depender das diferentes realidades a nível internacional, logo, o surgimento de uma não anula a existência da outra. A inclusão só se efetiva na luta contínua para a sua implementação.

ressaltar que, apesar das influências internacionais, os sistemas de ensino são organizados segundo as iniciativas particulares de cada país e, no Brasil, o desenvolvimento da educação especial demonstrou historicamente passos mais lentos em relação aos países desenvolvidos, influenciados também pelas contradições políticas de capital que são permanentes dentro dos países.

Dessa forma, autores como Mendes (2006), Mazzotta (1996), Stainback e Stainback (1999) e Sá (2009) relatam que o movimento de inclusão da educação especial foi influenciado pelas iniciativas desenvolvidas pelos EUA. Nesse cenário, a implementação da “[...] Lei Pública 94.142, de 1975”<sup>31</sup> na perspectiva da integração contribuiu para pensar nas necessidades de acesso das PcDs no âmbito das escolas regulares (Sá, 2009, p. 26). O que incentivou posteriores iniciativas no país que foram desenvolvidas durante o século XX sob a perspectiva da inclusão, e que se articulou a programas e projetos voltados para efetivar a Educação Inclusiva (Sá, 2009; Stainback, Stainback; 1999).

Nesse contexto, houve a continuidade dessas iniciativas, principalmente a partir dos anos de 1980, em que se desenvolveu, paralelamente, a democratização do ensino comum. Para Mendes (2006), elaborou-se uma série de reformas nos EUA, com vistas a manter a posição de liderança internacional, à medida que lutavam contra a evasão escolar que atingia na época metade da população. Dessa forma, as ações foram intensificadas a partir da publicação em 1983, do estudo elaborado pela *National Commission on Excellence in Education* (USA, 1983 *apud* Mendes, 2006), cujo título era “A nation at risk: the imperative educacional reform” que expunha as vulnerabilidades educacionais nos EUA e o risco do futuro educacional no país.

---

<sup>31</sup> Essa lei foi promulgada pelo Senado e pela Câmara dos representantes dos Estados Unidos da América reunidos no Congresso em 29/11/1975 de modo a alterar a lei de educação de deficientes e para fornecer assistência educacional a todas as crianças deficientes e para outros fins. O documento reconhecia que no período existiam mais de oito milhões de crianças deficientes no país cujas necessidades educacionais especiais não estavam sendo plenamente satisfeitas. Considerava que mais da metade dessas crianças não recebiam os serviços educacionais adequados que lhes permitissem ter plena igualdade de oportunidades. Evidencia que cerca de um milhão de crianças deficientes nos Estados Unidos estavam totalmente excluídas do sistema escolar público. Nesse sentido, a lei tinha como propósito “[...] Assegurar que todas as crianças deficientes tenham à sua disposição, dentro dos períodos de tempo especificados [...] Uma educação pública gratuita e apropriada que enfatize a educação especial e serviços relacionados projetados para atender as suas necessidades específicas, para assegurar que os direitos das crianças deficientes e de seus pais ou responsáveis sejam protegidos, para auxiliar os estados e as localidades a proverem educação de todas as crianças deficientes para avaliar e assegurar a eficácia dos esforços para educar crianças deficientes” (USA, 1975, p. 784, tradução nossa).

Assim, segundo Mendes (2006), os EUA implementam para a educação geral duas reformas: a primeira, no início dos anos de 1980, foi chamada de movimento pela excelência na escola, que reconheceu a escola como um lócus dos problemas educacionais. A partir disso, as ações desse movimento envolveram a efetivação de pesquisas sobre indicadores de qualidade, testes padronizados e financiamentos com bases nesses indicadores, trazendo inovações para os currículos e métodos de instrução dos EUA. Já a segunda reforma aconteceu no final dos anos de 1980, denominada movimento de reestruturação escolar, e implicou, segundo Sailor, Gee e Karasoff (1993), na revisão do currículo, na avaliação a partir do desempenho, na descentralização da instrução e na flexibilização das escolas. A partir disso, as escolas ganharam mais autonomia na organização da gestão, permitindo decisões compartilhadas e participação da comunidade, o que viabilizou o rompimento em relação às práticas tradicionais e um olhar para as PcDs, a partir da valorização dos ideais de respeito à diversidade.

Paralelamente e como efeito desse movimento do ensino geral, Mendes (2006) destaca que nos EUA também surgiram, no período da integração, outros dois movimentos mais específicos para a educação especial e que visavam à fusão entre a educação especial e o ensino comum, são eles: o Regular Education Initiative proposto por Madeleine C. Will (1986), traduzido pela autora como Iniciativa da Educação Regular, e o Full Inclusion encontrados nos escritos de Gartner e Lipsky (1989) e Stainback e Stainback (1984), traduzido pelo termo Inclusão Total.

Na perspectiva das iniciativas de educação regular, as publicações de Will (1986) denunciam as limitações das políticas educacionais vigentes e a necessidade da otimização de recursos e serviços a partir da parceria entre a educação regular e a educação especial. Nesse sentido, esse movimento começou a defender a inclusão, isto é, que a educação especial deveria ser responsabilidade do ensino regular, e que todas as crianças deveriam estar integradas. Contudo, defende-se a oferta separada dos serviços de assistência para atender principalmente às necessidades acadêmicas dos estudantes com deficiências. De acordo com Mendes (2006), essa perspectiva começou a influenciar as classes comuns, que passaram a apoiar a permanência dos alunos nas classes regulares, e não mais separá-las nas classes de apoio, conforme se estimulava, até então, na perspectiva de integração. Dessa forma, surgem controvérsias e debates sobre a utilidade ou não das classes especiais (Mendes, 2006).

Já em relação à proposta de Inclusão Total, defende-se uma política de participação dos alunos com deficiência em tempo integral nas classes comuns adequadas à respectiva idade, sem precisamente recorrer à necessidade de serviços de assistência alternativos. De acordo com Mendes (2006), essa proposição surgiu principalmente para a defesa dos direitos das pessoas com deficiências intelectuais mais severas, que costumavam ser excluídas e segregadas (Gartner; Lipsky, 1989; Stainback; Stainback, 1984). Assim, essa proposta se volta à valorização da participação e desenvolvimento social em detrimento da maior preocupação com o aprendizado acadêmico dos estudantes com deficiência.

De acordo com Mendes (2010), as duas propostas buscavam transformar a escola em ambiente de convivência para todos. Porém, enquanto na iniciativa de educação regular se considera a necessidade da manutenção dos serviços de assistência e das escolas especiais para os casos mais severos, na inclusão total, defende-se a integração total até das deficiências mais severas (Sale; Carey, 1995).

Com influência desses dois movimentos e como resultado das iniciativas por reestruturação escolar no ensino geral, intensifica-se, nos EUA, uma agenda de reformas únicas influenciadas por duas correntes ideológicas: de um lado, a educação inclusiva e, de outro, a defesa da inclusão total (Sailor, 2002). Na educação inclusiva, o foco estava na inclusão de todos os alunos nas classes comuns e na possibilidade de outros serviços para os casos individuais específicos. Já na perspectiva da inclusão total, defendia-se a participação de todos os estudantes na classe comum próxima à sua residência, independentemente de sua deficiência, com a eliminação de outras formas de atendimento da educação especial. Assim, segundo Stainbacke e Stainback (1999, p. 42):

O movimento da inclusão ganhou um ímpeto sem precedentes no início da década de 1990. Está ocorrendo uma organização internacional crescente (Schools Are for Everyo-ne – As escolas são para todos), com milhares de membros por todo o Estados Unidos e em outros países, com o único propósito de promover a inclusão.

Nesse embate entre as possibilidades de conceber as diretrizes da política de inclusão que se prolongam pelos anos de 1990, os documentos internacionais começam a defender e a veicular internacionalmente o conceito de educação inclusiva que se popularizou em outros países (Mendes, 2006). Um dos grandes marcos na internacionalização da concepção de educação especial como melhor forma de organização da educação especial foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das

necessidades básicas de aprendizagem, realizada em Jomtien, na Tailândia, promovida pelo Banco Mundial, pela UNESCO, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (Mendes, 2006).

Nessa Conferência, participaram professores de vários países do mundo e foi elaborada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Esse documento enfatizou a necessidade de concentrar esforços para a garantia de acesso e permanência na escola de alunos até então privados dessa oportunidade. Estima-se que, nos anos de 1990, nos países em desenvolvimento, cerca de 100 milhões de crianças e jovens ainda estavam fora da educação básica; e que apenas 2% de 600 milhões de PcDs no mundo recebiam alguma modalidade de educação, reafirmando a necessidade de desenvolvimento de uma educação inclusiva para a garantia do estado democrático (Mendes 2006).

Nesse contexto, destacamos também que um dos principais marcos dos OI, de modo a contribuir para a defesa da difusão da filosofia da educação inclusiva a nível internacional, foi realizado na cidade de Salamanca na Espanha; trata-se da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, através da qual foi elaborada a Declaração de Salamanca. Nesse contexto, Mendes (2006) analisa que:

[...] o princípio da inclusão passa então a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças (Mendes, 2006, p. 395).

Nesse período, houve a intensificação dos movimentos sociais e científicos associados à globalização cujas políticas educacionais internacionais e nacionais passam a defender uma sociedade para toda uma diversidade, seja ela biológica, cultural, econômica, política, de gênero, dentre outros. Assim, a partir de 1990 e sob a influência dos OI, evoluiu-se para a defesa da perspectiva ideológica de uma escola para a inclusão<sup>32</sup>. Nesse novo

---

<sup>32</sup> A partir dos anos de 1990, a política educacional brasileira passa a se articular ao discurso de esperança frente aos direitos conquistados na Constituição Federal do Brasil de 1988 e na LDBEN de 1996, para a defesa da universalização do acesso ao ensino. Porém, essas políticas também contribuíram para inserir o Brasil no projeto neoliberalista das redefinições do papel do Estado, incentivando a contenção de investimentos e mantendo os grandes problemas de desempenho e repetência escolar (Corrêa, 2004). No censo escolar realizado no ano de 2023 pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo INEP, observou-se que o índice de inclusão nas escolas regulares aumentou de 1.181.276 em 2018 para cerca de 1.771.430 em 2023. Esses números representam cerca de aproximadamente 3,7% do total de matrículas

projeto de sociedade, a escola é parte integrante do processo de democratização social e, para tal, deve reconhecer os saberes plurais e incorporá-los nos currículos, visto que, segundo defendido por Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934), todos têm condições de aprender em seus estudos e cabe à escola se adequar. Os autores Rodrigues, Capellini e Santos (2014) elencaram dois benefícios principais da educação inclusiva: primeiramente, colabora com o estímulo da participação de todos na construção dos processos produtivos materiais e culturais na sociedade; e o outro benefício é a construção nas gerações futuras de valores éticos no convívio de respeito a todas as diferenças.

Dessa forma, a educação inclusiva se globaliza no final do século XX; torna-se, de acordo com Mendes (2006, p. 395), “[...] palavra de ordem em praticamente todas as ciências”, isso porque a sociedade precisava ser inclusiva para o desenvolvimento e manutenção do Estado democrático, e a educação inclusiva passou a se constituir também diante das apropriações de capital como parte desse processo.

Em conformidade com essa perspectiva, o projeto da escola para a inclusão pretende desenvolver, de acordo com Cardoso (2014), uma cidadania mais participativa e não passiva, o que está relacionado à formação política para que o sujeito compreenda seus direitos e deveres perante a sociedade. Cardoso (2014, p. 26) também ressalta que, sob essa perspectiva histórico-cultural, as crianças e os jovens, de acordo com suas potencialidades, já se constituem como sujeito de direitos e deveres e, para tal, devem ser estimulados a “[...] pensar no coletivo da classe e da escola, e a participar dele”, isto é, devem ser organizadas práticas escolares que permitam aos alunos em sua diversidade participar das decisões coletivas e a desenvolverem o empoderamento cidadão. Nesse viés, Cardoso (2014, p. 13) defende que “[...] educar para a diversidade é ensinar e aprender junto com os alunos a conviver com pessoas, destacando nossas diferenças físicas, sociais e culturais”.

Todavia, apesar dos avanços nas políticas educacionais nos anos de 1990, houve conflitos e controvérsias que surgiram na implementação da educação inclusiva: trata-se das velhas dúvidas já presentes na integração sobre como efetivar na prática a teoria e sobre quais as melhores formas de aprender e ensinar diante de tantas vulnerabilidades que as escolas enfrentam e da falta de recursos resultantes de um sistema neoliberal. Essa

---

na educação básica, que somam o total de 47.304.632 matrículas. Assim, houve um aumento da porcentagem de alunos da educação especial na perspectiva da inclusão de 85,9%, em 2018, para 91,3%, em 2023. Logo, foi significativo o aumento das matrículas da educação especial na perspectiva da inclusão, contudo a equidade no acesso aos saberes ainda são temas de discussão, o que se articula ao nosso objeto de estudo que envolve a formação de professores em educação especial (Brasil, 2023).

política incentiva as privatizações e não dispõe as escolas públicas de recursos suficientes e de profissionais qualificados para atender essas demandas. Nesse processo, ainda se mantém na sociedade o dualismo das correntes ideológicas importadas dos EUA: de um lado, a inclusão total e, de outro, a educação inclusiva. Segundo Mendes (2006, p. 396), a posição pessoal sobre qual perspectiva de inclusão defender depende da consciência de cada um sobre os princípios da inclusão, pois, na pós-modernidade, “[...] o termo assume [...] o significado que quem o utiliza deseja”, o que de certa forma impossibilita lutas maiores para a efetivação dos direitos das PcDs.

Assim, esses diálogos sobre a necessidade da garantia da educação de qualidade para todos implicam, ainda no século XXI, grandes desafios, e que, segundo Cardoso (2014), envolvem a grande dificuldade das escolas para a construção ética de projetos educacionais mais igualitários e democráticos. Nesse viés, Mendes (2006) dialoga sobre o fato de a inclusão ainda estar em processo de construção, visto que é histórica a dualidade da oferta e de exclusão. Assim, Mendes (2006, p. 401) explica que a inclusão é mais que a matrícula nas salas comuns, pois envolve a implementação de “[...] apoio, serviços e suportes nas escolas regulares, indicando que a inclusão bem-sucedida implica financiamento” e depende de um esforço coletivo a fim de garantir uma educação de qualidade para todos, caso contrário, legitima-se a exclusão na sala de aula. Na prática, observamos carência de recursos, falta de participação do coletivo escolar na elaboração do Projeto Político-Pedagógico, falta de profissionais de apoio nas escolas, falta de investimentos em formação e, conseqüentemente, falta de conhecimento dos professores. Esses docentes, por vezes, reduzem a inclusão somente as PcDs, o que pode causar a legitimação dissimulada das desigualdades (Rodrigues; Capellini; Santos, 2014).

Portanto, é necessário refletir que a educação inclusiva engloba a todos, isto é, cada um com suas diferenças biológicas, culturais, econômicas, dentre outras; os sujeitos devem lutar pelo direito de acesso aos conhecimentos e pela valorização da sua história, na construção de saberes para atuar com poder. Diante dessas articulações, propõe-se, na subseção a seguir, a análise das orientações da UNESCO a partir dos anos noventa, período que demarca a defesa da perspectiva da inclusão na constituição da história da educação especial.

### **2.3.1 Síntese das orientações da UNESCO para a educação especial a partir de 1990: articulação com os aspectos sociais e suas correlações com a formação de professores em Educação Especial no Brasil**

A partir de 1990, as orientações da UNESCO começam a internacionalizar a perspectiva de inclusão como a melhor forma de organização da educação especial, salientando que paralelamente a essa defesa as concepções anteriores continuam coexistindo e a adaptação da educação especial a inclusão depende das determinações e iniciativas nacionais.

Dessa forma, alguns autores realizaram estudos documentais sobre as influências das orientações da UNESCO para as políticas educacionais no período após 1990 e suas respectivas intencionalidades segundo o contexto em que estão inseridos. Assim, utilizaremos neste estudo as análises de Bezerra e Araújo (2013), Duarte (2001), Mészáros (2008) e Ferreira, Moreira e Volsi (2023) que desenvolveram algumas discussões importantes sobre a temática. E, por fim, realizamos uma breve articulação dessas orientações à realidade nacional; para tal, destacamos neste texto os estudos de Evangelista (2001; 2010), Michels (2011; 2021), dentre outros, de modo a contextualizar os estudos sobre as orientações da UNESCO à realidade da formação de professores da educação especial a partir dos anos noventa até a atualidade no Brasil.

Nesses preceitos, os autores Bezerra e Araújo (2013), Duarte (2001), Mészáros (2008) e Ferreira, Moreira e Volsi (2023) vão apontar em suas análises as intencionalidades das orientações da UNESCO, que, segundo os autores, revelaram muitos problemas, e que estes são resultantes da presença de apropriações neoliberalistas e pós-modernas na luta das PcDs para efetivação de seus direitos na perspectiva da inclusão. Os autores desenvolvem diálogos que visam a ampliar a reflexão crítica, principalmente dos pesquisadores e daqueles que compõem o ambiente escolar e são propulsores de mudanças. Articulando essas abordagens ao nosso objeto de estudo, entende-se que a educação, como síntese de múltiplas determinações, necessita de professores que assumam um compromisso político e transformador para o enfrentamento das apropriações neoliberais (Marx, 1999; Duarte, 2001).

Primeiramente, Bezerra e Araújo (2013) reconhecem os avanços das políticas educacionais a partir da perspectiva da inclusão, tanto das pessoas com ou sem deficiência. A inclusão se constitui como uma conquista e questão de justiça social, à medida que, além

do acesso ao ensino, proporciona a assistência às necessidades básicas de proteção e alimentação às PcDs. Contudo, as autoras na análise documental das produções da UNESCO, a partir da década de noventa, revelam algumas apropriações observadas nos documentos da UNESCO, especificamente do neoliberalismo que se apropriou do caráter de emancipação e da intencionalidade humanizadora do ideário inclusivista para atender aos interesses da burguesia. Nesse sentido, as autoras desvelam que a luta coletiva dos movimentos, que foi significativa para a construção dos direitos das PcDs, torna-se também estratégia do movimento do capitalismo para preservar o capital em momentos de crise e para evitar movimentos revolucionários a partir dos respectivos projetos de coesão.

Para Frigotto (2009), as influências neoliberais surgem nos países centrais como resultado do colapso do Estado de bem-estar social, que se articula ao possível fim da história socialista e da globalização econômica e financeira do capitalismo. Esses aspectos político-econômicos se apropriaram das orientações internacionalizadas pelos OI. É nesse contexto que se desenvolve internacionalmente no final do século XX a defesa da perspectiva da inclusão.

Assim, de um lado, a perspectiva de inclusão se constitui como resultado das reivindicações coletivas legítimas, e, nesse sentido, as orientações da UNESCO propõem a formulação de políticas inclusivistas que colaboram, principalmente, para a conquista de direitos em busca da qualidade no acesso à educação, o que representa justiça social para o PAEE. Por outro lado, as autoras identificam que, diante das apropriações capitalistas,<sup>33</sup> as orientações também se aproximam das “[...] tentativas reformistas do capitalismo, com vistas à sua perpetuação hegemônica” (Bezerra; Araújo, 2013, p. 573). À medida que pretende apaziguar os efeitos dos conflitos e crises com orientações que fazem parte de uma Agenda Globalmente Estruturada (AGEE) para mascarar as desigualdades, o que se aproxima dos princípios da pós-modernidade (Bezerra; Araújo, 2013).

Essa aproximação pós-modernista também é identificada nas análises realizadas por Souza e Pletsch (2017, p. 847) que observaram nos documentos dos OI uma tendência à universalização dos mesmos princípios para países com suas contradições sociais, cujo objetivo envolve “[...] um mundo construído na paz das relações sociais, no apagamento de

---

<sup>33</sup> O debate sobre essas intencionalidades não visa minimizar a defesa da perspectiva de inclusão. Ao contrário, entendemos que se constitui como um direito que, a ser conquistado, proporciona a justiça social. Dessa forma, o debate sobre as apropriações incutidas nas orientações da UNESCO é necessário para promover reflexões que contribuam para a construção de conhecimentos substanciais para a construção, de fato, de uma escola inclusiva para além das apropriações e controle do capital.

conflitos e na disseminação de determinada cultura que tem como alicerce e propósito a sustentação de um mercado de consumo”.

Corroborando com essa discussão, Bezerra e Araújo (2013) destacam que o marco que impulsionou as reformas educacionais com vistas à perspectiva da educação especial inclusiva foi o Consenso de Washington em 1989. Logo, o desenvolvimento econômico mais rígido e sem limites do neoliberalismo ortodoxo assume uma perspectiva de Terceira Via, de modo a estimular o ajuste estrutural do mercado. Ainda de acordo com os autores, essas mudanças estruturais visam a diminuir os efeitos das crises globais para a contínua expansão do projeto capitalista. E, para atender aos desafios do novo projeto político-econômico, torna-se necessário um projeto ideológico voltado para o desenvolvimento humano mais sustentável, a valorização da cooperação internacional e o aumento de oportunidades educacionais para toda a diversidade (Delors, 1998). Assim, de acordo com Frigotto (2005, p. 71), a defesa do novo projeto de educação especial se aproxima da manipulação pós-modernista quando se observa que “[...] a diferença e a diversidade, dimensões importantes da vida humana, mascaram a violência social da desigualdade e afirmam o mais canibal individualismo”.

A partir dessas abordagens iniciais, os autores Bezerra e Araújo (2013, p. 578) entendem que nas mudanças educacionais, que se intensificaram a partir do ano de 1990, os OI funcionam, diante das apropriações capitalistas, como “[...] agências de regulação global [...] responsáveis pela difusão de valores que a este convém”, criando o que Marx e Engels (1968) explicitam como um mundo à sua imagem e semelhança. Para comprovar essa vertente, as autoras realizam a análise das proposições político-pedagógicas neoliberais presentes nos dois grandes marcos históricos promovidos pela UNESCO, que influenciaram na divulgação dos preceitos inclusivistas nos anos de 1990: trata-se primeiramente da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que resultou na Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, conhecida também como Declaração de Jontiem (UNESCO, 1990). E a segunda se refere à Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, que resultou na Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais e a estrutura de ação em Educação Especial (UNESCO, 1994).

Nesse contexto, segundo Cassin (2008, p. 164), as mudanças político-econômicas viabilizaram a “[...] necessidade da escola reorganizar-se para cumprir seu papel

político/ideológico de reprodutora da concepção de mundo neoliberal, sendo express[ão] dessa reorganização a Conferência Mundial de Educação para Todos”. Ademais, Bezerra e Araújo (2013) entendem que a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) se aproxima das concepções neoliberais de Terceira Via na defesa da educação para todos. Assim, as autoras compreendem que foram significativas as contribuições da UNESCO para a internacionalização das concepções de educação, mas também identificam aproximações com as apropriações capitalistas, que envolve a internacionalização dos preceitos ideológicos que visam à manutenção da estrutura econômica e ao abrandamento das contradições resultantes do próprio capitalismo. Nas análises desses dois documentos, Bezerra e Araújo (2013) observam as intencionalidades expostas a seguir.

a) **Necessidade de flexibilidade para adaptação as mudanças:** nas análises de Bezerra e Araújo (2013), a Declaração de Jomtien define que o objetivo da escola na formação dos indivíduos para a educação especial é colaborar para que os sujeitos percebam e se adaptem às constantes mudanças sociais e culturais (UNESCO, 1990). Nessa lógica, torna-se necessário “[...] satisfazer as necessidades de aprendizagem de cada um, pois a educação é propulsora de desenvolvimento socioeconômico pacífico, solidário e equalizador das diferenças individuais” (Bezerra; Araújo, 2013, p. 7). Nessa perspectiva, vai surgindo, também no âmbito de formação de professores em educação especial, a necessidade da formação de trabalhadores flexíveis e ajustáveis às novas mutações dos postos de trabalho e das novas tecnologias (Kuenzer, 2005; Duarte, 2001). Trata-se da perspectiva do aprender a aprender<sup>34</sup>, que, segundo Bezerra e Araújo (2013), incute nos trabalhadores a necessidade de desenvolver ao longo da vida os valores, habilidades e atitudes necessárias à liquidez, fluidez e volatilidade, que se aproximam ao modelo de acumulação produtiva.

b) **Viés economicista:** no estudo sobre a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), Bezerra e Araújo (2013) evidenciam que o documento é o marco das publicações

---

<sup>34</sup> Para Cavalcante (2018), na década de 1990, na defesa ao processo de aprender a aprender, o cidadão/professor era como um cliente, este deveria se flexibilizar diante da valorização do desempenho e da concorrência individual, a fim de contribuir para a adaptação a acumulação flexível e a globalização da economia. Objetivos que estavam articulados ao novo Neoliberalismo de Terceira Via através da Nova Gestão Pública (NGP) ou NPM, que significa *New Public Management*, a exemplo do “charter school” que surgiu nos EUA e foi internacionalizado pelo viés neoliberalista. Trata-se de uma política de transferência da gestão escolar para modelos privados. Segundo Azevedo (2021), essas iniciativas neoliberais, voltadas à eficiência e eficácia, caracterizam-se por “[...] reformas gerencialistas e mercadorizantes que, tendo por fito estratégico a privatização de serviços e espaços públicos, alcançou todos os setores de Estado”. Dessa forma, a escola vai se tornando um bem de essência privada, assim como a formação de professores, cujo valor em primazia assume o viés econômico (Laval, 2004 *apud* Azevedo, 2021).

internacionais que contribuíram para a internacionalização e defesa da concepção de educação inclusiva a nível internacional sob o viés de Educação Para Todos (EPT). Segundo o documento, a instrumentalização da inclusão deveria “[...] acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (UNESCO, 1994, p. 3). É nesse documento também que, segundo Michels (2017, p. 43), a formação de professores passa a compor “[...] a estrutura de ação para a inclusão”<sup>35</sup>. Contudo, apesar de a declaração representar um grande avanço nas políticas educacionais, de acordo com as análises de Bezerra e Araújo (2013), o documento também reflete algumas marcas das apropriações segundo os interesses do projeto de capital. À medida que se observa o princípio econômico do custo-benefício, exemplificado no trecho a seguir, tem-se a defesa de que as escolas inclusivas “[...] proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional” (UNESCO, 1994, n.p.). Assim, o documento da UNESCO, por um lado, evidencia e contribui para ressaltar a importância da inclusão de todos nas escolas comuns, ressaltando também a importância da formação dos profissionais da educação especial, e, por outro, viabiliza a necessidade do corte de gastos para acumulação financeira e contenção dos efeitos da crise, o que também pode ser observado no incentivo à participação das instituições privadas para a formação de professores em educação especial. Dessa forma, Bezerra e Araújo (2013, p. 581-582, grifos das autoras) destacam que o movimento inclusivista internacionalizado no documento, apesar de sua grande importância, também está

[...] atrelado aos princípios neoliberais de uma escola e Estado mínimos, obedientes às regras do jogo mercantil, que não reconhece fronteiras éticas ou étnicas, nem assume como referência principal a humanização do homem [...] transformando-se a deficiência em mercadoria, cujos gastos de *manutenção no sistema (re)produtivo devem ser minimizados* ao máximo, sob a *aparência* de se defenderem princípios humanistas.

Nessa premissa, na análise dos documentos da UNESCO, que influenciaram na internacionalização da perspectiva inclusivista, as autoras Bezerra e Araújo (2013) reconhecem nos documentos a sua importância para a garantia dos direitos ao PAEE. Contudo, as autoras também identificam algumas aproximações com os preceitos neoliberais precários e princípios ideológicos pós-modernos alienadores, com vistas a

---

<sup>35</sup> Na Declaração de Salamanca, as ações direcionadas à formação de professores compõem o ponto “C”, que versa sobre o Recrutamento e Treinamento de educadores (Brasil, 1994).

estimular uma falsa consciência para encobrir a realidade e os problemas que o capitalismo desenvolve, principalmente para a classe trabalhadora, e que interfere no modo como as orientações para a educação especial e formação de professores são instrumentalizadas.

Trata-se, segundo Duarte (2001, p. 151), por vezes, de uma “[...] universalidade alienada, unilateral e abstrata do capitalismo” que está incutida nas apropriações do projeto ideológico educacional para coesão em momentos de crise. Dessa forma, salientamos que a defesa da inclusão universaliza uma perspectiva humanitária de harmonia na convivência humana e respeito às diferenças. Contudo, as autoras pontuam, por exemplo, que, devido às apropriações de capital incutidas nas formações de professores aligeirados e generalistas, esses profissionais passam a desenvolver a competição e um conformismo às suas diferenças e uma tolerância diante da falta de base teóricas, que encobrem privilégios e desigualdades sociais, como parte da adesão ao projeto de capital (Bezerra; Araújo, 2013).

As autoras Ferreira, Moreira e Volsi (2023) também corroboram com essas abordagens e realizam uma análise das orientações da UNESCO para a educação especial na perspectiva inclusiva no século XXI. Segundo as autoras, as relações contraditórias que envolvem a apropriação dos bens produtivos gerados coletivamente geram conflitos que interferem nas intencionalidades ideológicas educacionais, isto é, nas orientações dos OI e na atuação do Estado burguês. É com essa base conceitual que as autoras realizam um breve estudo dos seguintes documentos, que refletem cada momento da sociedade: o documento “Directrices sobre políticas de Inclusión em la educación” (UNESCO, 2009); o documento “Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2016); o documento “Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?” (UNESCO, 2016b); o documento “Educação para os objetivos de desenvolvimento sustentável: objetivos de aprendizagem” (UNESCO, 2017); o “Relatório de monitoramento global da educação 2020, América Latina e Caribe: inclusão e educação: todos, sem exceção” (UNESCO, 2020c); e, no ano de 2022, dos documentos “Inclusão. Equidade e desigualdade entre estudantes das escolas públicas de ensino fundamental no Brasil” (UNESCO, 2022a) e “Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação” (UNESCO, 2022b).

As análises das autoras Ferreira, Moreira e Volsi (2023) se desenvolvem essencialmente em dois contextos de crises estruturais do capitalismo no século XXI, por

entenderem que as preposições da UNESCO para os Estados foram influenciados por elas. Trata-se da crise financeira de 2008 e da crise social decorrente da pandemia de covid-19 que expressam as “[...] contradições do capitalismo, em sua fase imperialista, em escala mundial, refletidas notadamente nas taxas de lucro em queda, na quase estagnação da produtividade, nos conflitos interimperialistas e na crescente desigualdade” (Cem Flores, 2020, p. 19-20).

Torna-se necessário, então, compreender a influência desses contextos de crise nas formulações da UNESCO. A crise a nível internacional de 2008 iniciou nos países centrais, a exemplo dos EUA e Japão, e nos países desenvolvidos da Europa; constituiu-se como reflexo da bolha especulativa imobiliária (Corsi; Alves, 2009; Corsi; Camargo; Santos, 2018). Já a crise que se instalou durante a covid-19 se desenvolveu como reflexo das medidas de isolamento para conter a proliferação do vírus. Os efeitos das duas crises influenciaram negativamente no processo de acumulação do setor produtivo flexível. E, como consequências visíveis, observou-se o aumento do desemprego, do subemprego, a depreciação salarial, a diminuição do consumo, a recessão econômica e o aumento gradativo das desigualdades sociais (Ferreira; Moreira; Volsi, 2023). Assim, para melhor compreensão dos contextos de análise dos documentos da UNESCO, a partir das autoras Ferreira, Moreira e Volsi (2023), optou-se por separar as abordagens em dois momentos: a crise de 2008 e a crise da covid-19.

**1) Contexto da crise internacional de 2008:** para Tonelo (2021), a crise que se universalizou no ano de 2008 iniciou com o estouro da bolha especulativa relacionada às empresas de alta tecnologia e, como estratégia, houve o direcionamento da valorização do capital para o setor imobiliário. Nesse cenário, também se observou o estouro de outra bolha especulativa, agora articulada à grande expansão do financiamento imobiliário. Como consequência desses acontecimentos, o banco de investimentos Lehman Brothers decretou falência em 15 de setembro de 2008, o que afetou a oferta de crédito para circulação de capital e investimentos, causou a redução de produções, salários, desemprego e a inadimplência, culminando na crise estrutural de capital que se estendeu pelo mundo (Corsi; Alves, 2009; Corsi; Camargo; Santos, 2018).

Nesse contexto, quanto às orientações da UNESCO para a educação especial, as autoras Ferreira, Moreira e Volsi (2023) observaram as seguintes intencionalidades nos documentos analisados: **a) novos preceitos ideológicos:** verificam-se novos preceitos ideológicos dos OI desenvolvidos a partir da crise mundial de 2008, em que se fazia

necessário responder às demandas do mercado de trabalho e da Quarta Revolução Industrial, isto é, a chamada Indústria 4.0<sup>36</sup> (Banco Mundial, 2017). Nesse cenário, a UNESCO (2016a; 2016b; 2017) articula as demandas sociais aos problemas do século XXI, tornando-se emergentes as orientações para responder, principalmente: ao aumento do desemprego diante das transições do mercado de trabalho e dos avanços tecnológicos; e ao aumento das desigualdades como pobreza e a intolerância cultural e religiosa que levam a crises de identidade, à exclusão social e aos conflitos sociais (UNESCO, 2016a); **b) valorização das competências flexíveis:** no âmbito educacional, observa-se um deslocamento das orientações dos OI que substituem a valorização do tempo de escolaridade em sala de aula, pela valorização da aprendizagem de competências e habilidades (Ferreira; Moreira; Volsi, 2023; UNESCO, 2009, 2016a, 2016b, 2017).

Nessa perspectiva, as autoras Ferreira, Moreira e Volsi (2023) com base nos preceitos da Declaração de Incheon (UNESCO, 2016a), do Marco de Ação da educação 2030 (UNESCO, 2016a) e do documento “Educação para os objetivos de desenvolvimento sustentável: objetivos de aprendizagem” (UNESCO, 2017) também observam que a UNESCO passa a defender que a aprendizagem nas escolas e/ou formação de professores para a educação especial deveria se desenvolver ao longo da vida, respondendo ao desenvolvimento de competências, voltadas às habilidades cognitivas básicas, como a prática da leitura, escrita e aritmética. Também, as habilidades flexíveis não cognitivas necessárias à adaptação ao mercado de trabalho em constante mudança, como “[...] liderança, criatividade, flexibilidade; curiosidade; resiliência, autocontrole, capacidade empreendedora, comunicativa, colaborativa, de trabalho em equipe e de resolução de conflitos” com vistas a contribuir para a redução da pobreza, dos problemas de exclusão e para a efetivação da inclusão escolar (Ferreira; Moreira; Volsi, 2023, p. 261); **c) viés economicista:** no cenário da crise de 2008, o Banco Mundial (2017 *apud* Ferreira; Moreira; Volsi, 2023, p. 271) orienta para o “[...] corte de gastos públicos sociais [...] que legitima a publicização, e a força das IPSFL (Instituições Privadas sem fins lucrativos) na área e a privatização na/da educação especial”. Ao entender que essas orientações influenciam a realidade nacional, mesmo, por vezes, não se constituindo como documentos norteadores no país, as autoras relatam aproximações desses ajustes fiscais para a educação

---

<sup>36</sup> Trata-se de um novo modelo da globalização que está relacionado à organização dos processos de produção com origem alemã a partir do ano de 2011. Articula-se ao desenvolvimento das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) robotizadas, automatizadas e sob o comando informacional digital (Antunes, 2018).

a nível nacional. A exemplo, das possíveis influências, observa-se o aumento da privatização da formação de professores em educação especial realizada, em sua maioria, por instituições privadas em modalidade EaD no Brasil (Ferreira; Moreira; Volsi, 2023; Banco Mundial, 2017).

**2) Contexto da Crise internacional de 2019:** enquanto, a nível internacional, ainda se vivia um processo de recessão na economia, desenvolve-se uma nova crise causada pela covid-19, que envolveu a proliferação do vírus SARS-CoV-2. Os respectivos primeiros casos foram identificados na China, na cidade de Wuhan em 31 de dezembro do ano de 2019, e pouco tempo depois, diante da gravidade do alcance e dos respectivos efeitos, por vezes mortais, a partir do primeiro trimestre de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) decreta o caráter de pandemia, mais especificamente no dia 11 de março de 2020 (Cem Flores, 2020). A partir de então, segundo Tostes e Melo Filho (2010), adotam-se como medidas preventivas o fechamento de fronteiras, o isolamento social, o *lockdown* (confinamento) e, no âmbito educacional, as escolas também fecham suas portas físicas.

Assim, diante da redução da produção do capital e das divergências sociais que se intensificavam durante a pandemia, a UNESCO, com o Banco Mundial (BM) e a UNICEF, através do relatório publicado em dezembro de 2021, propõem a instrumentalização do ensino escolar de forma remota, orientando para a necessidade do acesso ao ensino por meio de recursos tecnológicos, como plataformas *on-line* e/ou estações de rádio, televisão ou materiais impressos, a destacar a importância de facilitar o acesso das PcDs (Ferreira; Januário; Moreira, 2021). Essas tecnologias seriam utilizadas com a Parceria Público-Privada (PPP), com a mediação das famílias e com o monitoramento das atividades a partir da capacitação dos professores (Ferreira; Moreira; Volsi, 2023).

Contudo, apesar das iniciativas propostas pela UNESCO, as diferenças se intensificaram. As medidas adotadas prejudicaram ainda mais, segundo a UNESCO (2020b), as regiões que fazem parte da América Latina e do Caribe (ALC), que, segundo a organização, constituem-se como as regiões mais desiguais do mundo, dentre elas, o Brasil. Nesse contexto, a UNESCO (2020b) ainda aponta que esses países mais pobres são os que já possuíam, antes da pandemia, mais PcDs, que representam, para a organização, os indivíduos mais vulneráveis e suscetíveis, pois, quando a pobreza se articula a outras diversidades, como a deficiência, aumentam-se também as situações de exclusão (Ferreira; Moreira; Volsi, 2023). Houve, então, uma crise educacional na ALC como consequência

das divergências sociais para o acesso, do direcionamento de orçamentos educacionais para outros setores e da falta de mecanismos de apoio durante o período emergente (UNESCO, 2020b). Assim, o aumento das relações desiguais e excludentes levou a UNESCO (2020b) a desenvolver as seguintes orientações sobre a efetivação da educação inclusiva para os Estados da ALC:

[...] a responsabilização e o monitoramento eficaz e eficiente dos recursos para conter desperdícios, a organização de programas educacionais e sociais direcionados ao nivelamento dos estudantes desfavorecidos, a flexibilização dos currículos e materiais de aprendizagem para os alunos com deficiência (Braille, língua de sinais, tecnologias assistivas e outras TICs), políticas públicas de transporte escolar, segurança escolar, formação e preparação dos professores para atendê-los, incentivo do trabalho escolar em redes, remuneração adequada, relação aluno/professor apropriada, disponibilidade de recursos pedagógicos, condições seguras de trabalho, infraestrutura escolar, materiais pedagógicos suficientes e apoio dos dirigentes escolares. A organização recomenda a inclusão, no corpo docente, de professores pertencentes a grupos marginalizados, a conversão gradual de escolas especiais em centros de recursos especializados e a adoção do desenho universal nas instalações como forma de inclusão e de redução de custos (UNESCO, 2020b *apud* Ferreira; Moreira; Volsi, 2023, p. 272).

Nesse contexto, quanto às orientações da UNESCO, as autoras Ferreira, Moreira e Volsi (2023) observaram determinadas intencionalidades a partir do ano de 2019, as quais são expressas a seguir: **a) Preocupação socioeconômica com as medidas adotadas durante a pandemia:** as orientações da UNESCO, instrumentalizadas pelos Estados nesse período, demonstraram maior preocupação com as consequências socioeconômicas das medidas adotadas durante a pandemia, em detrimento das possíveis desigualdades sociais geradas (Ferreira; Januário; Moreira, 2021). É por esse motivo que, de acordo com Ferreira, Moreira e Volsi (2023), não houve o alcance dos objetivos almejados, principalmente para as PcDs, cujos conteúdos, mesmo com a tecnologia assistiva, não atenderam às suas necessidades. A exemplo, as autoras Ferreira, Moreira e Volsi (2023, p. 272) citam que “[...] o ensino remoto via computador não era totalmente adequado aos alunos com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade ou com transtornos do espectro do autismo que necessitavam de apoio escolar mais frequente”, o que prejudicava o acesso democrático aos saberes. **b) Olhar humanitário da UNESCO e as respectivas apropriações capitalistas:** o relatório publicado em dezembro do ano de 2021 pelo BM, pela UNESCO e pela UNICEF orienta os Estados a realizarem a reabertura de todas as escolas. Nesse documento, os OI demonstram a preocupação com as consequências severas para o aprendizado dos alunos durante a pandemia, principalmente para as pessoas

mais vulneráveis, a exemplo das PcDs, como consequência da ausência das adaptações necessárias, como a língua de sinais, legenda ou Braille. Esse olhar humanitário também é identificado na análise de outro documento da UNESCO (2022a) intitulado: “Inclusão, equidade, e desigualdades entre estudantes das escolas públicas de ensino fundamental no Brasil”, em que as autoras Ferreira, Moreira e Volsi (2023) reconhecem que a UNESCO identifica ser persistente a falta da garantia da qualidade no processo de inclusão, a exemplo do documento, que relata a insuficiência de dados estatísticos sobre a realidade das PcDs para orientar as iniciativas sociais e revelar as consequências da pandemia aos grupos já vulneráveis.

Dessa forma, os princípios bases da UNESCO (2022b) se voltam à solidariedade e cooperação e reverberam que a educação deve ser garantida por parte das ações estatais e não estatais, direcionando ao Estado a garantia do financiamento equitativo e eficiente, principalmente para as pessoas marginalizadas e excluídas na instrumentalização de políticas educacionais mais focalizadas para o desenvolvimento do capital humano (UNESCO, 2022b *apud* Ferreira; Moreira; Volsi, 2023).

Nesse contexto, com base nas orientações da UNESCO (2020b; 2022a; 2022b) aqui analisadas, compreende-se que a educação, como parte do projeto ideológico, passa a representar uma intencionalidade salvacionista e mais humana, que, além de garantir o direito equitativo à educação, aproxima-se, diante das suas apropriações, das estratégias para resolver os impasses da acumulação capitalista. Trata-se, sob uma “[...] forma mistificada, não só o abrandamento das mazelas sociais, como uma função bastante pragmática no processo de desenvolvimento econômico marcado pelo uso intensivo de novas tecnologias produtivas” (Bezerra; Araújo, 2013, p. 574). Isto é, de acordo com Delors (1998), a educação vai assumindo a perspectiva de um tesouro a descobrir, capaz de possibilitar justiça social, à medida que, de acordo com Duarte (2001), tem a tarefa de promover a superação da exclusão social e, segundo Mészáros (2008), passa a ser o meio pelo qual se torna possível solucionar os próprios problemas do neoliberalismo, que envolvem o aumento da exploração capitalista, mas que são reproduzidos nas entrelinhas do processo de capital.

Em síntese, para Ferreira, Moreira e Volsi (2023), as orientações da UNESCO na perspectiva da educação inclusiva passam a direcionar sua atenção aos grupos vulneráveis, isto é, ao PAEE. Todavia, as orientações da UNESCO (2020b, 2022a; 2022b) também se aproximam dos preceitos ideológicos da pós-modernidade sob uma perspectiva mais

humanitária. Segundo as autoras, isso acontece porque, em cenários de crise capitalista, o Estado burguês, em articulação às necessidades dos sistemas de produção contemporâneo do capitalismo, apropria-se dos processos educacionais, e, para tal, são elaboradas políticas educacionais reguladoras que funcionam como “[...] produto e produtores de realidades e expressam os interesses de grupos sociais em disputas” (Ferreira; Moreira; Volsi, 2023, p. 257). A exemplo, Maues (2021) reconhece que os OI coordenam diferentes redes que se constituem pelos chamados *think tanks*<sup>37</sup>, pelos empresários e pelas organizações da sociedade civil, que atuam como protagonistas nas orientações para as políticas educacionais, principalmente em períodos de crise.

Essas iniciativas se aproximam da globalização da economia flexível e dos preceitos políticos neoliberais que atuam no direcionamento do papel do Estado para garantir direitos sociais que atendam às necessidades de mercado a partir de uma Agenda Globalmente Estruturada (Ferreira; Moreira; Volsi, 2023). Assim, as autoras identificam nas orientações da UNESCO aproximações com os interesses ideológicos da pós-modernidade, pois entendem que contribuem para ocultar os efeitos das crises com vistas à conformação social, manutenção e reprodução da hegemonia capitalista. Nessa perspectiva, há a defesa da “[...] formação de capital humano para amenizar as desigualdades e os conflitos decorrentes das crises e reproduzir o processo de acumulação de capital” (Ferreira; Moreira; Volsi, 2023, p. 257).

Nesse processo, ao destacar as diferenças como parte dos preceitos culturais, desconsidera-se a totalidade histórica que é natural à vulnerabilidade, isto é, a sua condição social, o que não produz perspectivas de mudanças, mas soluções mínimas que levam ao silenciamento das massas inconscientes dos antagonismos que contribuem para os

---

<sup>37</sup> Os *think tanks* representam organizações, centros e institutos de pesquisa que visam à produção de conhecimentos e ideias que influenciam as políticas públicas em áreas, como a educação. Elas constituem o terceiro setor que representa uma junção de ações “voluntárias” e sociais desenvolvidas pelas organizações privadas não governamentais, isto é, não visam ao lucro, mas que podem realizar parcerias e receber investimentos do setor público, ao qual denominamos “Terceiro Setor Mercantil”, abrindo espaço para a atuação de ONGs, fundações, institutos e organizações sociais (Peroni, 2015). Elas vêm incentivando a articulação dos interesses do mercado na área educacional, cujo objetivo é a transformação das receitas do Estado em lucro para as instituições privadas. A exemplo, citamos no Brasil a atuação do Instituto Rodrigo Mendes e do Instituto Unibanco, que juntos criaram o Painel de Indicadores da Educação Especial, com apoio do Centro Lemann, Todos pela Educação e da UNICEF, a fim de incentivar gestores na criação de políticas públicas baseadas em dados e evidências. Esse Painel de Indicadores da Educação Especial, com base nos dados do INEP, apontou que, no ano de 2022, do total de 51.360 profissionais atuantes no AEE, destes, apenas 44,3% possuem formação continuada em educação especial. E que, diante de um total de 2.315.616 professores regentes atuantes no Brasil, somente 5,8% possuem formação continuada em educação especial (Instituto Rodrigo Mendes, 2024). Para aprofundamento dos estudos sobre o Terceiro Setor, sugerimos a leitura de Mendes e Peroni (2019).

interesses para reprodução de capital (Garcia, 2014). A exemplo, Ferreira, Moreira e Volsi (2023) compreendem que a substituição de termos, como desigualdades sociais por exclusão e vulnerabilidades, apenas oculta os determinismos de classe. É preciso que os esforços políticos e sociais se concentrem na luta contra as legitimações de exclusão encontradas no chão das escolas, à medida que, aproximando-se das apropriações de capital, a educação inclusiva passa a se internacionalizar com o objetivo de “[...] preparar, principalmente, os grupos vulneráveis, dentre eles, o PAEE, para o mercado de trabalho altamente competitivo e para a administração dos riscos e conflitos sociais diante das constantes crises sociais” (Ferreira; Moreira; Volsi, 2023, p. 269).

Em resumo, a educação passa a demonstrar os tons ideológicos pacificadores, redentores e democráticos, sob o viés pós-modernista, que envolvem “valores como a solidariedade, a tolerância, sustentabilidade e empreendedorismo individual” (Duarte, 2001, p. 47). Assim, de acordo com as autoras Ferreira, Moreira e Volsi (2023), os preceitos inclusivistas são muito importantes como direito do PAEE a justiça social. Contudo, observam-se, tanto nas orientações como na instrumentalização da educação especial, aproximações com as determinações capitalistas de modo a persuadir os indivíduos a acreditarem que a exclusão social não se origina dos aspectos econômicos e políticos do capitalismo dos países centrais, isto é, da acumulação flexível e do neoliberalismo de Terceira Via. Essa perspectiva pode ser observada, segundo Mészáros (2008), quando as políticas sociais visam apenas ajustes pontuais, a fim de desviar a atenção dos desafios estruturais, como as desigualdades socioeconômicas, e dos problemas e tensões da liderança política global. Trata-se de um corretivo da pós-modernidade, pelo qual se abandona a totalidade das determinações sócio-históricas “[...] em nome de uma presumida legitimidade de lidar apenas com manifestações particulares” (Mészáros, 2008, p. 83). Nessa perspectiva, pensar em inclusão e formação de professores em educação especial vai além do acesso; envolve ressignificar a história, os contextos, a realidade, os desafios históricos, os debates, as políticas, os anseios; é ouvir e apoiar todo o coletivo escolar.

**c) Defesa da formação das competências flexíveis aos profissionais da educação:** a UNESCO (2022b)<sup>38</sup> desenvolve um contrato social com validade até o ano de 2050, em que viabiliza, de acordo com Ferreira, Moreira e Volsi (2023), a necessidade da

---

<sup>38</sup> Esse contrato social ressalta a importância dos esforços coletivos, a fim de fornecer os conhecimentos e inovações para criar futuros sustentáveis e pacíficos, fundamentados na justiça social, econômica e ambiental (UNESCO, 2022b).

valorização da educação de qualidade ao longo da vida, como resultado do esforço público para o bem comum, de modo a desenvolver espaços inclusivos, que economicamente sejam justos e sustentáveis para o ambiente. Isto é, os diferentes tipos de formação, inicial, continuada e ao longo da vida aos professores da educação especial nos ambientes formativos sociais e culturais, são necessários para a formação de competências aos profissionais que possam responder às constantes evoluções do mercado de trabalho – este cada vez mais precarizado à informalidade e aos setores terceirizados como consequência da Indústria 4.0 (Antunes, 2018).

Assim, para o desenvolvimento da aprendizagem, surge nos documentos a vertente contínua da busca pelas formações ao longo da vida, influenciada, de acordo com Delors (1998), pelos pilares do aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, cuja intencionalidade subliminar envolve a reflexão de que:

[...] a educação contínua do sistema capitalista tem como cerne a asserção de que a própria ordem social estabelecida não precisa de *nenhuma mudança significativa*. Precisa apenas de uma “regulação mais exata” em suas margens, que se deve alcançar pela metodologia idealizada do “pouco a pouco”. Por conseguinte, o significado mais profundo da educação contínua da ordem estabelecida é a imposição arbitrária da crença na *absoluta inalterabilidade* de suas determinações estruturais fundamentais (Mészáros, 2008, p. 82, grifos do autor).

Diante dessas análises, Ferreira, Moreira e Volsi (2013) destacam que as orientações da UNESCO passam a defender o desenvolvimento de competências e habilidades aos docentes, como parte do processo de retomada dos princípios do “aprender a aprender”<sup>39</sup>. Nesse processo, faz-se necessário aos professores assumir a função de colaboradores, pois a educação se torna responsabilidade de todos para o bem comum, incentivando também a mercadorização de competências dos setores privados.

Nesse contexto de análise internacional, delimitamos uma breve análise sobre a formação de professores da educação especial no Brasil a partir de 1990 influenciada pelas orientações da UNESCO. De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 02/2001 (Brasil, 2001 *apud* Michels, 2021), **constituem-se como professores que trabalham com os alunos PAEE na perspectiva da inclusão dois profissionais:** a) os professores capacitados que

<sup>39</sup> No século XXI, o aprender a aprender é retomado de modo a conciliar o “[...] crescimento econômico, equilíbrio e coesão social, de forma a se ancorar nos princípios da inclusão e da sustentabilidade” (Ferreira; Moreira; Volsi, 2013, p. 9). Perspectiva que envolve a reconfiguração de público, isto é, o cidadão/professor agora não é visto mais como cliente, mas se constitui como parceiro do Estado, que se fortalece pela Pós-Nova Gestão Pública (PNGP), logo a educação passa a se desenvolver também como um compromisso de todos para o bem comum.

representam os profissionais que atuam com os estudantes da educação especial nas classes regulares, incentivando, segundo Bueno (1999; 2001), a formação de professores generalistas – estes profissionais podem se formar com um mínimo de conhecimentos sobre a diversidade, em “[...] nível médio ou superior, [onde] foram incluídos conteúdos sobre educação especial” (Brasil, 2001); e b) os professores especializados: que atuam especificamente na educação especial para oferecer o suporte aos professores do ensino regular ou atuação em classes especiais e salas de recurso<sup>40</sup>, dentre outros. Eles podem se formar em cursos de Licenciatura em Educação Especial, em nível de graduação ou em pós-graduação e/ou mesmo através da formação de serviço (Michels, 2021; Brasil, 2006)<sup>41</sup>.

Assim, alguns autores em seus estudos pontuaram como a formação de professores em educação especial vem se desenvolvendo a nível nacional no Brasil influenciada pelas iniciativas privadas. No estudo sobre a história da formação de professores da Educação Especial no país, Michels (2011) identificou o predomínio do instrumental sobre o pedagógico, bem como da valorização do generalismo<sup>42</sup> e do gerencialismo<sup>43</sup> do professor

---

<sup>40</sup> De acordo com Iha (2001 *apud* Pletsch, 2009), as salas de recursos se constituem como uma modalidade de atendimento da educação especial que se desenvolve geralmente em um espaço destinado ao ensino do PAEE, de modo a se incluir nas classes regulares, a fim de ampliar os conhecimentos que contribuem para o seu desenvolvimento a partir da utilização de recursos e tecnologias que atendam às necessidades dos alunos.

<sup>41</sup> Com a Resolução CNE 1/2006 (Brasil, 2006), são extintas as habilitações nos cursos de licenciatura voltadas à formação de professores específicos à educação especial, e as especialidades passam a ocorrer em nível de pós-graduação. Essas novas orientações estão articuladas às novas intencionalidades de formação de trabalhadores mais flexíveis e adaptáveis a uma nova sociedade e mercado capitalista. Com base nessa tendência, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) também passa a defender a necessidade de formação continuada aos professores da educação especial, a fim de desenvolver certas competências necessárias à construção de práticas inclusivas: “[...] Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial” (Brasil, 2008, p. 17-18).

<sup>42</sup> Refere-se à formação de professores generalistas para a inclusão, isto é, flexíveis às múltiplas funções para atender às necessidades da diversidade, e não especificamente a uma especialidade (Bueno, 1999, 2001).

<sup>43</sup> Trata-se do professor idealizado pelo capital como um eterno aprendiz. De acordo com Pereira (2019, p. 3): “[...] O conhecimento socialmente produzido e sistematizado que deveria dar sentido à escolarização vem sendo substituído pelo conhecimento operacional e das Tecnologia da Informação e Comunicação. Para o gerenciamento docente, utilizando-se estratégias distintas: responsabilização pelos resultados; mecanismos de controle; prestação de contas; avaliação por desempenho; prova nacional de ingresso; certificações periódicas, ademais de tarefas estranhas a seu ofício. O lema ‘aprender a aprender’ constitui-se no fundamento dessa perspectiva pragmática de educação e sugere a ‘entronização da sala de aula’ na medida em que o trabalho docente é reduzido às experiências práticas do cotidiano escolar”.

para o atendimento educacional especializado por parte dos dispositivos atuantes. Nesse contexto, Nozu e Bruno (2013) também destacam que os cursos de formação de professores em educação especial se aproximam das necessidades do mercado em detrimento do olhar pedagógico para as necessidades do PAEE. Assim, observam que:

[...] no contexto da governamentalidade neoliberal, os cursos de formação têm se caracterizado pela superficialidade e ocorrido em escala industrial, visando formar/conformar o maior número de sujeitos, num menor tempo possível e com a maior economia de custos. Além disso, tais cursos de formação podem ser compreendidos como um dispositivo neoliberal para produção de professores que irão atuar no governo dos outros e no governo de si (Nozu; Bruno, 2013, p. 1236).

Diante dessas abordagens, percebe-se um cenário de estímulo à lógica mercantil, em que a relação custo-benefício tem privilégio em detrimento da qualidade do processo de formação dos professores em educação especial que assume uma perspectiva generalista. Para contextualizar essas considerações, Michels (2021) realizou uma pesquisa para o mapeamento nacional do perfil da formação de professores de educação especial no Brasil. Através da pesquisa, foi possível obter as seguintes informações: **a) na formação de profissionais especialistas no Brasil por meio de Licenciatura:** até o ano de 2021, eram disponibilizadas 19.794 vagas em cursos de Licenciatura em Educação Especial, destas apenas 474 eram oferecidas em instituições públicas. Ainda sobre a modalidade, desvelou-se que, dos 30 cursos identificados em funcionamento, 66,67% são desenvolvidos na modalidade a distância, e apenas 33,33% na modalidade presencial, isto é, eram ofertadas apenas 550 vagas na modalidade presencial oferecidas em seis instituições, dentre elas três públicas e três privadas. Logo, percebe-se que a formação de profissionais especialistas em nível de licenciatura se desenvolvia, em sua maioria, pela iniciativa privada e à distância; **b) para a formação de profissionais especialistas no Brasil por meio de especialização:** foram identificados 4.053 cursos de especialização sobre Educação Especial em funcionamento no país, destes apenas 66 cursos são ofertados em instituições públicas. Ainda sobre a modalidade, desvelou-se que, dos cursos em funcionamento, 1.451 se desenvolviam a distância e 2.602 de modo presencial, estes registrados, por vezes, nas duas modalidades. Assim, percebe-se que a maioria dos cursos de especialização, até o ano de 2021, desenvolvia-se através da atuação de instituições privadas e na modalidade presencial, mas com autorização do Ministério da Educação (MEC) para atuar a distância ou no semipresencial; **c) para a formação de profissionais**

**capacitados no Brasil:** foram analisados 52 cursos de Licenciatura em Pedagogia oferecidos por Universidades Federais, destes 43 ofertavam apenas uma disciplina sobre Educação especial; em outros cinco cursos, identificaram-se duas disciplinas, e quatro cursos não ofertavam disciplina sobre a educação especial. Logo, em sua maioria, identificou-se que a formação de professores capacitados se desenvolvia por meio de uma única disciplina com carga horária média de 60 h, que envolvia “[...] conteúdo básico de história da educação especial, política de perspectiva inclusiva e no plano pedagógico, a adaptação curricular” (Michels, 2021, p. 1). Em resumo, a autora identificou em sua pesquisa um cenário de: a) pulverização e aligeiramento das temáticas sobre educação especial aos professores capacitados; e b) a privatização e, por vezes, o aligeiramento da formação de professores especializados em educação especial. Trata-se, segundo Pereira e Camargo (2020, p. 311-312), de uma sistemática que passa a

[...] atribuir aos setores privados a oferta e o gerenciamento de grande parte da formação inicial e continuada de professores, atribui-se também o poder de ditar o modelo de escola e de educação que corresponda aos anseios do sistema capitalista [...] e que privilegiam um currículo focado no saber fazer, na excelência, na eficácia, na eficiência e numa qualidade restrita à formação de um trabalhador adaptado às exigências do setor produtivo; verifica-se um acentuado pragmatismo no campo da formação docente, que tem retirado do professor o direito de resistir e dificulta o seu reconhecimento como pertencente a uma determinada classe, que ele deveria representar.

Portanto, diante das análises tecidas nesse estudo, Ferreira, Moreira e Volsi (2023) compreendem que, para transformar a realidade, em que ainda são frequentes os casos de exclusão nas sociedades atuais, torna-se fundamental tratar a diversidade de forma diferente, visto que o tratamento igual aos desiguais envolve a reprodução dessas desigualdades. Para tal, são necessários mais investimentos também na formação de professores em educação especial para dar as mesmas condições de acesso a todos e as mesmas oportunidades sociais, o que envolve a articulação de conhecimentos científicos e práticos para as adaptações das escolas, dos espaços coletivos, dentre outros aspectos. Segundo Nosella e Azevedo (2012, p. 28-30), a educação se constitui como uma ação “[...] revolucionária por parte dos professores, individualmente, mesmo que atuando num contexto político social fascista e reacionário”, à medida que se constituem como “[...] criadores, mediadores e multiplicadores da opinião pública” e desenvolvem consensos.

É por esse motivo que, segundo Evangelista (2001, p. 8), “[...] a formação do professor é uma questão ‘mundial. E o é sob duplo sentido: o professor ameaça o projeto

do Estado e ao opor-se a ele; encaminha-o se dele estiver convencido” como parte das estratégias e apropriações do capital. Nesse sentido, entendemos que investigar a formação de professores da educação especial nos documentos da UNESCO desde 1945 pode revelar suas intencionalidades e aproximações com o projeto social de cada período, visto que, para entender o objeto, torna-se necessário ampliar olhares quanto às suas múltiplas determinações e vislumbrá-las como parte que constitui a totalidade. Isso envolve as relações entre capital e trabalho na sociedade capitalista (Vaz; Michels, 2017). Assim, Evangelista (2010, p. 4) defende que:

A solução dos problemas educativos encontra, então, no professor a solução sonhada: alterações substantivas na mentalidade da população cabem ao professor reconvertido pela reconversão das agências de formação e espaços de atuação. A problemática [...] é: como formar um professor funcional ao sistema? Ou: como convencer a população que a educação é terreno da produção dos problemas sociais e econômicos e que, por isso mesmo, se constitui em terreno para a sua solução?

Ainda de acordo com Vaz e Michels (2017, p. 62), o projeto de formação de professores se aproxima, diante de suas apropriações, dos “[...] interesses de manutenção da ordem vigente, e por isso compreender os modelos de formação destinados aos professores de EE é uma das partes que contribuem para a compreensão das múltiplas determinações”, estudos que se intensificaram nas próximas seções.

Por fim, observa-se neste texto que as orientações da UNESCO foram significativas para os avanços na defesa e constituição das diferentes perspectivas de educação especial. Contudo, elas se desenvolveram com aproximações do projeto de capital dos países centrais que se apropriaram também da perspectiva da educação inclusiva, dificultando a sua instrumentalização, à medida que tentam se beneficiar dela, desvirtuando o processo que deveria colaborar com o desenvolvimento dos indivíduos, mas que se aproxima das iniciativas que visam à reprodução e manutenção do capitalismo. Articulada às perspectivas da UNESCO, percebe-se uma aproximação com o contexto nacional que passou a valorizar a formação mais generalista, continuada e em serviço. Nessa perspectiva, as instituições privadas encontraram espaço de incentivo para a formação de professores em educação especial como um mercado lucrativo de formação de habilidades e competências articuladas à eficiência e eficácia e voltadas às técnicas em detrimento das necessidades do PAEE.

Assim, compreendemos que as orientações para a inclusão foram pensadas para a garantia do direito humano de estar na escola, mas elas reverberam intencionalidades de capital que dificultam sua construção. Então, se, por um lado, existem as contradições de capital e a UNESCO não consegue garantir a sua implementação, por outro, a garantia do acesso já produz implicações determinantes na vida e na trajetória das PcDs e dos que vivem com elas – e que envolve a conquista de direitos, de acesso, participação aprendizagem e desenvolvimento. Ademais, é preciso desenvolver práticas que respeitem e enxerguem a história de cada um, e que juntos formam a identidade política escolar, pois “[...] a diferença não é uma excepcionalidade, mas sim condição constitutiva de todos os seres humanos e nenhuma ação educativa pode ignorar isso” (Libâneo, 2016, p. 57-58). Assim, é necessário que os professores que estão nas escolas, conscientes dos determinantes sociais e lutando contra eles, compreendam a importância da formação para atuarem e responderem aos desafios que a construção de uma escola inclusiva envolve, e as perspectivas sobre as influências internacionais podem ajudar a tecer essas reflexões.

## **2.4 Síntese geral**

A partir das análises aos fatos históricos retratados na respectiva seção, percebe-se que a forma de ver e de tratar as PcDs evoluiu, paralelamente, as relações entre capital e trabalho, o que envolveu o desenvolvimento das indústrias, dos estudos científicos, o desenvolvimento das tecnologias e, conseqüentemente, causou o aumento das vulnerabilidades e desigualdades sociais, as quais eram necessárias intervenções para a garantia dos direitos humanos e o desenvolvimento da economia capitalista.

Nessa perspectiva, as PcDs deixaram de ser símbolos de violência e eliminação na antiguidade, assim como excluídas e esquecidas em espaços separados na idade média. E a educação especial começa a se constituir na defesa da segregação, a partir do qual surge uma atenção assistencial, sob a perspectiva médica-científica para cada especialidade, e psicopedagógica, que colaborou com o surgimento de escolas e classes especiais para suprir as faltas, mas não necessariamente ampliar os conhecimentos escolares. Surge, então, a defesa da integração das PcDs no ensino regular, contudo a ausência de adaptações reforçou a perspectiva da segregação em classes e escolas especiais sob um viés de preparação. Esse contexto colaborou para a defesa a partir de 1990 de uma nova

perspectiva de educação especial, sob o viés da inclusão, que envolve um processo de construção para a conquista da equidade.

Assim, na breve análise histórica realizada nesta seção, identificamos desde 1945 até a atualidade a defesa de três concepções de educação especial: a segregação, a integração e a inclusão. Nesses estudos, percebemos também que o surgimento de uma nova concepção de educação especial não anula a existência e a atuação da anterior, isto é, em cada período, a sociedade passa a defender a perspectiva que melhor atende às necessidades dos aspectos sociais, e as OI participam desse processo de internacionalização através da elaboração das respectivas orientações.

Destarte, realizamos a análise sobre a constituição da educação especial em três períodos: a) no período pós-guerra; b) no período desenvolvimentista e c) no período posterior a 1990 quando das iniciativas neoliberais de Terceira Via. Em cada momento, recorremos a estudos já realizados sobre as orientações da UNESCO, para sua contextualização e construção de saberes prévios importantes para a análise documental a ser realizada na próxima seção. Em seguida, a partir dessas discussões iniciais, realizamos uma breve correlação com o contexto da formação de professores em educação especial no Brasil a partir de 1945, com base em autores como Mazzotta (1992), Almeida (2004), Michels (2011; 2021), dentre outros.

Nesses estudos, entendemos que o próprio sistema capitalista e as contradições políticas são permanentes dentro dos diferentes países. Dessa forma, salientamos que a UNESCO não está a serviço do capital, mas as respectivas orientações são influenciadas pelos determinantes que se apropriaram de suas finalidades, cujo fim é a manutenção do sistema produtivo para o fomento ao consumo. Logo, foi possível desvelar que, no contexto das disputas políticas e contradições sociais pertencentes a cada país, ocorre uma redefinição da aplicação da agenda dos OI no contexto nacional.

Diante desse cenário, Souza e Pletsch (2017) destacam que as diretrizes da UNESCO não são lineares e integralmente aplicadas no Brasil, pois desconsideram as contradições históricas dos países na constituição da Educação Especial, que a exemplo do Brasil é influenciada pelas iniciativas dos setores privados. Por outro lado, percebe-se que essas orientações contribuíram no modo como a educação especial e a formação de professores se constituem no Brasil, influenciadas pela valorização do capital em detrimento dos preceitos humanos e pelos modelos sociais norte-americanos (Souza; Pletsch, 2017).

Inicialmente, no período pós-guerra, a educação especial se torna parte de um projeto intersetorial da UNESCO com outras organizações, que passam a exigir a atuação dos Estados para reabilitação e prevenção dos casos de vulnerabilidades que estavam associadas às deficiências. Essas iniciativas colaboraram para a institucionalização de classes e escolas especiais a nível internacional.

Nesse período, a partir das fontes teóricas analisadas, percebe-se que havia a defesa da perspectiva de segregação em espaços específicos a cada deficiência. E as orientações da UNESCO para a formação dos profissionais da educação especial começam a se articular à necessidade do treinamento dos profissionais especialistas para a reabilitação e enfrentamento dos problemas sociais e possível participação laboral das PcDs. Paralelamente, desenvolvem-se, no Brasil, os primeiros projetos de capacitação para o preparo de técnicos para a terapia e burocracia, sob um viés médico e psicopedagógico, tratava-se da formação de professores normalistas especializados em nível técnico médio (Mazzotta, 1992; Almeida, 2004). Nesse processo, o caráter dos atendimentos e a formação específica e assistencialista apenas mantinham as PcDs segregadas do convívio social, o que incentivou críticas dos movimentos sociais e científicos a essa realidade vivenciada.

Articulada às ações desses movimentos e em detrimento da crise de 1970, torna-se necessário, no período desenvolvimentista, a reestruturação da educação especial. Nessa perspectiva, a partir dos estudos realizados, observou-se que as apropriações capitalistas incutidas nos documentos da UNESCO se aproximavam das demandas da produção flexível, à medida que evidenciam a necessidade de o ensino desenvolver a produtividade, a eficiência e a eficácia que visavam à integração e/ou adequação dos alunos nas escolas comuns. Essas apropriações se relacionam também com os preceitos do neoliberalismo economicista, que envolve o maior incentivo e abertura para atuação dos setores privados. Logo, na perspectiva da integração, não houve uma reorganização das escolas para atender às necessidades das PcDs; estas deveriam se adequar às condições expostas e, quando não conseguiam, eram excluídas em ambientes separados dentro das próprias escolas regulares, sem uma atenção real às suas necessidades escolares.

Nesse período, observa-se que as orientações da UNESCO para a formação dos profissionais da educação especial começam a se fundamentar no incentivo das ações coordenadas para aperfeiçoamento dos professores através de estratégias formativas que envolviam: a formação técnica para atuação específica docente e, de preferência, a

formação em nível superior através do curso de pedagogia subdividido em especialidades e habilitações (Gomide; Miguel, 2012).

Aproximando-se dessas orientações, a partir do ano de 1972, percebe-se no Brasil a implementação de iniciativas governamentais e não governamentais para a realização de capacitações, de cursos em nível técnico e da preparação, preferencialmente, quando acessível por meio dos cursos de nível superior, isto é, através de licenciatura em Pedagogia com habilitação em educação especial e/ou aos programas de pós-graduação. Essas estratégias formativas se desenvolveram como resposta à demanda da normalização, que privilegiava as técnicas sob um caráter médico e psicopedagógico. Como resultado dessas iniciativas, ampliaram-se os atendimentos em ambientes separados, que alertaram para a necessidade de revisão das estratégias de formação aos profissionais para atender às necessidades de todas as PcDs (Mazzotta, 1992; Michels, 2017).

Contudo, diante do insucesso da proposta de integração internacionalizada sem grandes investimentos, as orientações da UNESCO passam a contribuir para a defesa de outra proposta de educação especial, derivada dos princípios básicos de integração, mas que exigia agora da escola as adaptações necessárias; trata-se da perspectiva inclusiva. Nessa conjuntura, a partir dos anos de 1990, segundo as bases teóricas utilizadas, observa-se que as orientações da UNESCO para a formação dos profissionais da educação especial começam a se articular à inclusão como questão de justiça social, o que envolve o direito de proteção das PcDs contra as diferentes formas de exclusão (Michels, 2017; Duarte, 2001). Concomitantemente, vai surgindo a demanda por profissionais docentes mais flexíveis para a Educação Especial, capazes de se adaptar às mudanças dos postos de trabalho e às diferentes tecnologias. Nesse processo, as orientações da UNESCO passam a defender a formação ao longo da vida para o desenvolvimento de valores, habilidades e atitudes que se aproximam do modelo de acumulação produtiva, a exemplo da liquidez, fluidez e volatilidade. Esses princípios também estão articulados às demandas do mercado de trabalho e da Quarta Revolução Industrial, que, sob um viés economicista, colaboraram com o aumento da privatização também no âmbito da formação de professores em educação especial.

No mesmo período, desenvolveu-se, no Brasil, uma aproximação com o contexto das orientações internacionais, à medida que se percebe a maior valorização da formação generalista, continuada e em serviço. Assim, as políticas formativas brasileiras na perspectiva da inclusão passam a reconhecer a necessidade da formação para atendimento

ao PAEE dos: a) professores capacitados para atuação nas salas regulares com todos os estudantes, incluindo o PAEE, cuja formação deve contemplar conteúdos sobre a educação especial; b) dos professores especializados para atuar especificamente com o PAEE e dar apoio aos professores das classes regulares; para estes, a formação acontece em nível superior, nas licenciaturas e/ou especialização, por meio da formação continuada e em serviço (Michels, 2021; Brasil, 2006). Nesse cenário, as instituições privadas encontraram espaço de incentivo para a formação de professores em educação especial como um mercado lucrativo de formação de habilidades e competências articuladas à eficiência e eficácia e voltadas às técnicas em detrimento das necessidades do PAEE. A exemplo, Michels (2021)<sup>44</sup> identificou que, no panorama brasileiro atual, a formação de professores em educação especial na perspectiva da inclusão vem se desenvolvendo com as seguintes estratégias: a) aligeiramento e pulverização das temáticas sobre educação especial na formação para os professores capacitados; e b) privatização e aligeiramento na formação dos professores especializados, realizada, em sua maioria, por instituições privadas em modalidade EaD.

Em sintonia com esses estudos, os autores Ribeiro e Silva (2022) e Michels e Lehmkuhl (2015) também destacam que as formações para o professor da educação especial estão assumindo um caráter de múltiplas e alargadas atribuições, estas cada vez mais flexíveis. Para Ribeiro e Silva (2022, p. 17), esse movimento está articulado à “[...] manutenção do projeto hegemônico de educação, uma vez que busca a formação de profissionais técnicos, flexíveis e polivalentes” que se aproximam das necessidades do sistema produtivo. Diante desse cenário, o MEC, como medida preventiva para combater a precarização da formação de professores, suspendeu a criação de novos cursos na modalidade EaD até março do ano de 2025<sup>45</sup>. Além disso, quanto aos cursos que estão em funcionamento, determinou, através da Resolução CNE/CP nº 4/2024, que as licenciaturas deverão ter a duração mínima de quatro anos, com carga horária total de 3.200 horas, em que no mínimo a metade da carga horária deverá se desenvolver na modalidade presencial. Essas instituições formativas têm um prazo máximo de dois anos para adaptação.

---

<sup>44</sup> Trabalho encomendado e apresentado no GT 15, associado à educação especial, na 40ª Reunião Nacional da ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: <https://40reuniao.anped.org.br/a-anped/>

<sup>45</sup>A decisão foi publicada na Portaria nº 528, no Diário Oficial da União, em 7 de junho de 2024. O documento impede também a abertura de vagas adicionais e a criação de novos polos. Essa iniciativa compõe o processo de revisão do marco regulatório da modalidade EaD, a fim de garantir a sustentabilidade e qualidade dos cursos oferecidos.

Dessa forma, observou-se, nos estudos tecidos nesta seção, que a história da educação especial envolve avanços e retrocessos, e que a defesa da inclusão não é garantia para a sua efetividade, tornando-se necessário compreender os contextos e suas determinações para atuar no presente para a construção de uma escola tanto para a justiça social como para a equidade no acesso ao conhecimento. A exemplo, entendemos que, no Brasil, a construção da educação especial na perspectiva da inclusão não se desenvolve de forma linear e sistemática, e sim como um processo dinâmico que se caracteriza, segundo Baptista (2019, p. 15), por “rupturas e continuidades”.

Diante do aumento das matrículas da educação especial nas classes regulares com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectivada educação inclusiva na defesa do AEE como atendimento suplementar e/ou complementar ao PAEE (Brasil, 2008), também se intensificam os debates sobre a formação de professores em educação especial no país<sup>46</sup>. Nesse processo, os docentes podem se constituir como revolucionários ou não se lutarem contra as diferentes formas de exclusão e desigualdades que ainda se mantêm arraigadas na sociedade e nas escolas. Ante a essa realidade, torna-se necessário refletir sobre o fato de que “[...] entender o outro enquanto diferente não deve passar pela aceitação do que ele difere de nós, mas pelo que temos que fazer para nos comunicarmos, provendo interação e desenvolvimento coletivos” (Rodrigues *et al.*, 2014, p. 36).

Portanto, influenciados pela UNESCO, entendemos que o professor se constitui como peça-chave para a transformação da escola em espaço de democratização de saberes, e uma formação docente de qualidade se torna tema de questionamentos pertinentes na atualidade. Nesse contexto, a partir das inferências iniciais, percebe-se que as orientações da UNESCO começam a evidenciar a importância das estratégias formativas para o professor da educação especial, influenciando também o Brasil. Isso porque os documentos desenvolvidos pelo OI assumem o viés norteador ou orientador nas políticas educacionais nacionais.

Nesse sentido, pretende-se analisar, na próxima seção, os documentos produzidos pela UNESCO de 1945 até a atualidade que tratam da educação especial e da formação de professores em educação especial, de modo a compreender quais são os papéis que os professores da educação especial vêm assumindo e quais são as perspectivas de sua

---

<sup>46</sup> As orientações normativas no país são amplas e deixam margens para muitas interpretações sobre o modo como as formações para a educação especial devem se desenvolver aos professores capacitados e especializados para atendimento do PAEE (Brasil, 2001, 2008, 2009).

formação ao longo do percurso histórico da educação especial, a fim de instigar os professores a refletirem sobre seu contexto e as possibilidades de atuação para a efetivação de uma escola na perspectiva da inclusão.

### **3. ANÁLISE DOS DOCUMENTOS DA UNESCO: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL DE 1945 A ATUALIDADE**

[...] quando menos se falou em democracia no interior da escola, mais ela esteve articulada com a construção de uma ordem democrática; e quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos ela foi democrática (Saviani, 1992, p. 227).

Nesta seção, realizamos a análise dos vinte e cinco documentos educacionais produzidos pela UNESCO desde 1945 até a atualidade, observando as possíveis orientações do OI para a formação de professores em educação especial. O estudo dos documentos internacionais é fundamental para compreender as influências nas políticas nacionais, pois o Brasil é um país signatário que assumiu um compromisso com os acordos e orientações desenvolvidos pela UNESCO. Assim, essas orientações podem influenciar as iniciativas nacionais como bases orientadoras ou se tornar normas, caso sejam constituídas como tratados. Para a realização da pesquisa documental, utilizamos como critério para a seleção e análise das publicações da UNESCO as fases explicitadas por Gil (2002), que envolvem: a) pré-análise, com a definição dos objetivos; b) em seguida, a elaboração do plano de trabalho; c) identificação das fontes nos bancos de dados da UNESCO; d) localização das fontes e organização dos materiais, em que foram selecionados alguns marcos educacionais de cada período histórico e outras publicações em formato de orientações e/ou periódicos acessíveis para consulta a fim de compreender as idealizações do respectivo OI sobre a formação de professores em educação especial desde a sua constituição; e) após a respectiva seleção, desenvolveu-se o tratamento dos dados em que foram realizadas as leituras dos documentos; f) organização das informações selecionadas em formato de fichamentos, a partir dos quais se identificaram os descritores que se aproximam da representação da figura dos professores de educação especial e as possíveis orientações para a respectiva formação. Essas informações foram organizadas nos Quadros 1, 2, 3 e 4; e, por fim, g) desenvolveu-se a construção lógica e redação a partir da análise dos documentos realizadas nos estudos a seguir. Cabe salientar, antes da análise que se propõe a fazer nesta seção, que as publicações internacionais da UNESCO podem representar bases norteadoras ou orientadoras para a realidade nacional, à medida que o Brasil, como um país signatário da ONU, é também um sistema complexo de disputas internas, e não segue linearmente os acordos internacionais estabelecidos, contudo é

influenciado por elas. Assim, conforme registrado no Quadro 1, cada documento assume uma natureza jurídica no Brasil, nesse processo “[...] a norma somente é válida, só é jurídica, na medida em que está inserida num ordenamento jurídico” (Carvalho, 2006, p. 14)<sup>47</sup>. Dessa forma, os documentos analisados neste estudo podem se classificar como: a) os documentos orientadores: essas publicações são desenvolvidas no âmbito de organizações multilaterais e elaboradas sob os princípios do soft law<sup>48</sup>, isto é, elas são

---

<sup>47</sup> O ordenamento jurídico do Brasil, à luz do Constitucionalismo, pode ser compreendido conforme a representação gráfica de uma pirâmide, com base na teoria proposta pelo jurista alemão Hans Kelsen (1881-1973). Existe uma conexão de dependência entre as normas, a partir da qual a validade de uma norma depende do alinhamento com as normas hierarquicamente superiores. No topo, encontramos a Constituição Federal e normas de natureza constitucional, como os tratados que versam sobre direitos humanos (ratificados conforme Art. 5º, parágrafo 3º, após a Emenda Constitucional nº 45). Em seguida, encontram-se as normas supralegais, e mais abaixo as normas infraconstitucionais legais, como as leis complementares, leis ordinárias, leis delegadas, medidas provisórias e decretos/leis e resoluções que se encontram no Art. 59 da CRFB/88. E, por último, temos as Normas Infralegais que têm finalidade de dar executoriedade às normas legais, a exemplo das portarias, decretos regulamentares, dentre outros. Dessa forma, os tratados internacionais entram em nosso ordenamento jurídico de três formas: **a) pode ter status de emenda constitucional**: a partir do ano de 2004 através da Emenda Constitucional nº 45, abriu-se as possibilidades de um Tratado Internacional sobre Direitos Humanos entrar em nosso ordenamento jurídico como *status* de emenda constitucional, somente se este passar pelo processo do Art. 5º, § 3º da CRFB/88, isto é, deve ser aprovado nas duas casas do Congresso Nacional em dois turnos por 3/5 dos membros, para assumir o valor de norma constitucional derivada e não originária; **b) pode ter status de norma supralegal**: se o Tratado versar sobre Direitos Humanos e não passar pelo processo do Art. 5º, § 3º da CRFB/88, terá *status* de normas supralegais, a exemplo dos Tratados aprovados antes de 2004; **c) ou pode ter status de lei ordinária**: de maneira geral, os Tratados Internacionais assumem valor de lei ordinária através do seguinte processo: o presidente assina o Tratado, o Acordo ou Convenção, ato este que se constitui como precário e sem efeito vinculante. A partir de então, pode ir para aprovação no poder legislativo com ou sem reservas por meio de decreto, segundo o Artigo 49 da CRFB/88. Dessa forma, esse Tratado passa a ter valor de lei ordinária, retornando para a promulgação pelo presidente da República e enviada posteriormente para publicação em diário oficial. Após todo esse processo é que o Tratado se torna totalmente internalizado com valor jurídico tanto no plano Internacional quanto no plano interno. Destacamos que, a partir do ano de 2004, todos os tratados que não versam sobre os direitos humanos terão *status* de lei ordinária, porém, aos que versam sobre os Direitos Humanos, estes podem entrar em nosso ordenamento jurídico através de Emenda Constitucional. Quanto aos Tratados de Direitos Humanos aprovados anteriormente ao ano de 2004, o STF deu *status* de normas supralegais. Para compreender mais eficazmente sobre os Tratados Internacionais de direitos humanos, ler Mazzuoli (2015).

<sup>48</sup> De acordo com Ferreira (2016, p. 183), não existe tradução apropriada ao termo no contexto brasileiro, logo se mantém a respectiva escrita que representa o “[...] quase direito, direito leve, flexível, brando, macio”. Ainda segundo Mazzuoli (2015, p. 184): “[...] pode-se afirmar que na sua moderna acepção ela [soft law] compreende todas as regras cujo valor normativo é menos constringente que o das normas jurídicas tradicionais, seja porque os instrumentos que as abrigam não detêm o status de ‘norma jurídica’, seja porque os seus dispositivos, ainda que insertos no quadro dos instrumentos vinculantes, não criam obrigações de direito positivo aos Estados, ou não criam senão obrigações pouco constringentes”. Logo, os autores Souza e Leister (2016, p. 771) entendem que “[...] qualquer instrumento regulatório dotado de força normativa limitada, que, em princípio, não é vinculante, configura a soft law [...] O conceito de soft law amplamente aceito é o de normas que não são juridicamente obrigatórias, mas não são desprovidas de força legal. Assim, soft law refere-se às normas do direito internacional que não são obrigatórias, de per si, mas que desempenham um papel interpretativo importante na construção e interpretação dos princípios e normas do direito internacional”.

flexíveis, pois não seguem o princípio obrigatório do *pacta sunt servanda*<sup>49</sup>. Logo, trata-se das normas que se distinguem dos tratados e costumes, isto é, não exigem a obrigatoriedade ou geram penalidades. Contudo, elas produzem sugestões de condutas e consciência que influenciam na instrumentalização das políticas educacionais.

A exemplo, selecionamos para este estudo alguns documentos orientadores publicados em caráter de constituição e/ou declaração aprovados em assembleia geral com voto favorável dos países-membros, dentre eles, recomendações, guias, orientações e programas desenvolvidos pela UNESCO. Outro exemplo são as edições produzidas através do periódico “El Correo”<sup>50</sup> desenvolvidas pela UNESCO para dialogar com a sociedade, com cientistas e cidadãos, dentre tantas temáticas sobre os direitos humanos. Cabe evidenciar que esses documentos não se constituíram como Tratados e, diante da falta de obrigatoriedade para ratificação, flexibilizam as iniciativas dos países para executarem ou não as suas orientações. Em síntese, embora os documentos orientadores não assumam o valor de lei, eles representam fontes materiais da UNESCO para atender às demandas de cada período e que, articuladas à realidade local, também influenciaram na elaboração das políticas educacionais nacionais; e **b) os documentos normativos**: essas publicações, cujo processo é mais demorado para a instrumentalização, são desenvolvidas sob os princípios da *hard law*<sup>51</sup> e possuem força vinculativa, isto é, produzem sanções aos Estados que não cumprirem com o que está disposto no texto do Tratado com rigidez na sua aplicabilidade (Maia, 2016). Logo, necessitam de ratificação, pela qual assumem em nível nacional o caráter legal obrigatório através da instrumentalização de políticas que normatizam a organização do sistema educacional. Dentre os documentos selecionados que se tornaram documentos normativos no cenário brasileiro e que tratam da formação de professores em educação especial, selecionamos a Convenção relativa à luta contra a discriminação na

---

<sup>49</sup> O *Pacta Sunt Servanda* é um princípio tanto do direito civil quanto do direito internacional e se constitui como expressão do latim que reverbera um princípio da obrigatoriedade, pelo qual os acordos devem ser respeitados e cumpridos (Carvalho, 2006).

<sup>50</sup> As publicações eram realizadas no Brasil mensalmente em parceria com a Fundação Getúlio Vargas mediante acordo com a UNESCO por intermédio do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBEEC).

<sup>51</sup> Para Maia (2016, p. 31-32, grifos do autor), a “[...] *hard law* é um termo que contempla o direito rígido “duro”, dentro do qual se reputam inseridas sanções contra as infringências perpetradas, e possuem força vinculativa. São normas oriundas das fontes clássicas do Direito Internacional e os princípios gerais do direito”. Entre elas, encontramos as Convenções Internacionais “[...] e as decisões normativas das Organizações Internacionais [...] A *hard law* constituiria um produto acabado após uma evolução geracional ao longo do tempo, portanto, a norma terminada na sua integridade; e a *soft law* seria um movimento, um ato em potência, um ato de vontade dos Estados, que aspira torna-se uma norma”.

educação (UNESCO, 1960b) e a Convenção sobre os direitos das Pessoas com deficiência (UNESCO, 2006), pois identificamos nelas referências sobre a formação de professores em educação especial.

Assim, organizamos, no Quadro 1, as informações bases de cada um dos vinte e cinco documentos selecionados quanto à ordem jurídica no Brasil e ao foco de cada publicação acerca da defesa de qual concepção de educação especial é realizada em cada publicação e os possíveis descritores que se aproximavam da definição de “professores em educação especial”. Ao analisar previamente os descritores identificados nos documentos conforme Quadro 1, podemos observar três momentos de atenção aos professores em educação especial, cujas orientações analisaremos a seguir: a) no período em que os documentos defendem a proteção em ambientes separados para atendimento das PcDs, a utilização de termos, como “pessoas ativas”, “serviços sociais indispensáveis”, “técnicos”, aproxima-se de um olhar articulado à assistência para a figura do professor da educação especial no período pós-guerra; b) no período em que os documentos defendem a integração nos espaços escolares regulares, a utilização de termos, como “categoria”, “professores de deficientes”, “pessoal especializado” e “professor especializado”, aproxima-se de um olhar para a formação pedagógica específica para a figura do professor da educação especial; e c) no período em que os documentos defendem a inclusão como um processo nos espaços escolares regulares, alguns documentos trazem termos generalistas dos professor para a inclusão, a exemplo de “professores qualificados” e “educadores para a diversidade” (UNESCO, 1998; UNESCO, 2009). Contudo, na maioria dos documentos, percebe-se a defesa da atuação de dois professores para o atendimento ao PAEE nas escolas regulares, os atuantes nas classes comuns como os “professores” e os “docentes especialistas”, “apoio” que devem atuar em colaboração e apoio nas atividades complementares ao ensino regular.

Quadro 1 – Natureza jurídica dos documentos internacionais da UNESCO no Brasil

Documento/ano	Alcance/âmbito	Natureza Jurídica	Foco/descriptores identificados que se aproximam dos “professores em educação especial”
<b>Constituição da UNESCO (1945)</b>	Sistema Internacional/ UNESCO	Fonte material: Orientador Não gera obrigações	<b>Segregação:</b> a) pessoas ativas nos campos da educação
<b>Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)</b>	Sistema Internacional/ UNESCO	Fonte material: Orientador Não gera obrigações	<b>Segregação:</b> a) serviços sociais indispensáveis/ assistência especiais.
<b>O Correio: 10 de</b>	Edição em espanhol,	Fonte material:	<b>Segregação:</b>

<b>dezembro: dia dos direitos humanos (1953)</b>	francês e inglês/ Periódico da UNESCO	Orientador Não gera obrigações	a) educadores/ especialistas
<b>Convenção relativa à luta contra a discriminação na educação (1960b)</b>	Sistema Internacional/ UNESCO	Fonte Formal: Norteador (Tratado Internacional):  Norma Jurídica obrigatória no Brasil, ratificada pelo Decreto legislativo nº 40 de 15 de novembro de 1967 pelo Congresso Nacional no país.	<b>Segregação:</b> a) igualdade de oportunidade e tratamento/ Magistério.
<b>El Correo: Los Derechos de Todos (1963)</b>	Edição em 9 idiomas: espanhol, inglês, francês, russo, alemão, árabe, norte-americano, japonês e italiano/ Periódico da UNESCO	Fonte material: Orientador Não gera obrigações	<b>Segregação:</b> a) <i>profesores/ especialistas técnicos.</i>
<b>Recomendação relativa à condição dos professores (1966);</b>	Sistema Internacional/ OIT/UNESCO	Fonte material: Orientador Não gera obrigações	<b>Integração:</b> a) tratamento educativo especial/ professores da categoria que envolve o ensino especial.
<b>O Correo: a olimpíada dos paralíticos (1974)</b>	Edição em 15 idiomas: português, alemão, tâmil, inglês. Árabe, hebraico, francês, japonês, persa, espanhol, italiano, holândes, russo, hindi e turco/ Periódico da UNESCO.	Fonte material: Orientador Não gera obrigações	<b>Integração:</b> a) professores de deficientes/ professor especializado capacitado.
<b>El Correo: Derechos Humanos: conorcelos para hacerlos respetar (1978)</b>	Edição em 19 idiomas: espanhol, inglês, francês, russo, alemão, árabe, japonês, italiano, hindu, tamul, hebraico, persa, português, irlandês, turco, urdo, catalão, malaio, coreano / Periódico da UNESCO.	Fonte material: Orientador Não gera obrigações	<b>Integração:</b> a) <i>Maestros/ profesores.</i>
<b>O Correo: A educação no mundo dos deficientes, eles querem participar (1981)</b>	Edição em 25 idiomas: português, japonês, turco, esloveno, inglês, italiano, urdu, macedônio, francês, hindi, catalão, servo-croata, espanhol, tâmil, bahasa-malaio, chinês, russo, hebraico, coreano, alemão, holândes, swahili, árabe. Persa, croata sérvio/ Periódico da UNESCO.	Fonte material: Orientador Não gera obrigações	<b>Integração:</b> a) pessoal especializado/ professores para deficientes.
<b>Programa De Ação Mundial Para As Pessoas Com Deficiência (1982)</b>	Sistema Internacional/ UNESCO	Fonte material: Orientador Não gera obrigações	<b>Integração:</b> a) professor especializado.
<b>Declaração de Salamanca sobre</b>	Sistema Internacional/ UNESCO	Fonte material: Marco Orientador	<b>Inclusão:</b> a) especialistas/ professores

<b>educação especial (1994)</b>		Não gera obrigações	especiais. b) educadores/ professores.
<b>Educação: um tesouro a descobrir (1996)</b>	Sistema Internacional/ UNESCO	Fonte material: Orientador Não gera obrigações	<b>Inclusão:</b> a) Educadores/ Professores com habilitação em educação especial para orientação especializada. b) Educadores/ professores.
<b>Necessidades especiais na sala de aula: um guia para a formação de professores (1998)</b>	Sistema Internacional/ UNESCO	Fonte material: Orientador Não gera obrigações	<b>Inclusão:</b> a) especialistas b) professores para a diversidade.
<b>Educação para Todos: o compromisso de Dakar (2001)</b>	Sistema Internacional/ UNESCO	Fonte material: Orientador Não gera obrigações	<b>Inclusão:</b> a) professores para a inclusão.
<b>Orientações para a inclusão (2005)</b>	Sistema Internacional/ UNESCO	Fonte material: Orientador Não gera obrigações	<b>Inclusão:</b> a) formação especializada/ serviço de apoio. b) professor do ensino regular
<b>Diversidade na educação: experiências de formação continuada de professores (2006a)</b>	Sistema Internacional/ UNESCO	Fonte material: Orientador Não gera obrigações	<b>Inclusão:</b> a) educadores para a diversidade/ professores.
<b>Convenção sobre os direitos das Pessoas com deficiência (2006b)</b>	Sistema Internacional/ UNESCO	Fonte Formal (Tratado Internacional); Norma Jurídica obrigatória: <b>ratificada no Brasil com equivalência de Emenda Constitucional</b> através do Decreto Legislativo n° 186/2018 e promulgado pelo Decreto n° 6.949 em 25 de agosto de 2009 pelo Presidente da República.	<b>Inclusão:</b> a) Pessoal especializado/ Apoio: Profissionais da língua de sinais, leitores e intérpretes b) professores
<b>Tornar a educação inclusiva (2009)</b>	Sistema Internacional/ UNESCO	Fonte material: Orientador Não gera obrigações	<b>Inclusão:</b> a) profissionais especializados. b) professores/ educadores.
<b>Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (2015)</b>	Sistema Internacional/ UNESCO	Fonte material: Orientador Não gera obrigações	<b>Inclusão</b> a) professores qualificados
<b>Manual para garantir equidade e inclusão na educação (2019a)</b>	Sistema Internacional/ UNESCO	Fonte material: Orientador Não gera obrigações	<b>Inclusão</b> a) professores e funcionários de apoio/ Educadores especiais;

			b) professores.
<b>Professores no Brasil: novos cenários de formação (2019b)</b>	Sistema Internacional/ UNESCO	Fonte material: Orientador Não gera obrigações	<b>Inclusão</b> a) professores e educadores especialistas; b) professores.
<b>Inclusão e educação em tempos de pós-pandemia: painéis do fórum regional de política educacional (2020a)</b>	Sistema Internacional/ UNESCO	Fonte material: Orientador Não gera obrigações	<b>Inclusão:</b> a) docentes especialistas; b) atores do setor de educação/ professores de educação regular;
<b>Relatório de monitoramento global da educação: inclusão e educação – todos, sem exceção (2020b)</b>	Sistema Internacional/ UNESCO	Fonte material: Orientador Não gera obrigações	<b>Inclusão:</b> a) Professores e pessoal de apoio; b) Professores das turmas regulares.
<b>Apoio a professores e pessoal da educação em tempos de crises (2020d)</b>	Sistema Internacional/ UNESCO	Fonte material: Orientador Não gera obrigações	<b>Inclusão:</b> a) Professores e pessoal da educação qualificados.
<b>Inclusão, equidade e desigualdade entre estudantes das escolas públicas de ensino fundamental no Brasil (2022a)</b>	Sistema Internacional/ UNESCO	Fonte material: Orientador Não gera obrigações	<b>Inclusão:</b> a) especialidades/ Auxiliar de Apoio ao Educando (AAE); b) professores.

Fonte: elaboração própria.

A partir dessas informações prévias, realizaremos a seguir a apresentação dos documentos, que foi subdividida em três itens, cada um representando um período de desenvolvimento das concepções de educação especial e, conseqüentemente, de orientações para a formação de professores, expostas nos itens 3.1 intitulado “A Formação de Professores em Educação Especial nos documentos da UNESCO no período pós-guerra”; 3.2 intitulado “A Formação de Professores em Educação Especial nos documentos da UNESCO nas décadas desenvolvimentistas”; e, por último, no item 3.3, analisa-se “A Formação de Professores em Educação Especial nos documentos da UNESCO a partir das reformas neoliberais de Terceira Via”. Após cada período de apresentação dos documentos, realizamos nos itens 3.1.1, 3.2.1 e 3.3.1 a síntese dos documentos educacionais internacionais referentes a cada período analisado, respectivamente, apontando os aspectos em que se pode observar a relação entre as orientações da UNESCO no que tange à formação de professores em educação especial de 1945 até a atualidade e sua relação com o contexto político, econômico e ideológico de cada época. Ao final, no item 3.4, desenvolvemos uma análise geral dos documentos estudados de 1945 a atualidade, procurando compreender a

articulação dos aspectos sociais às orientações da UNESCO, em cada período, para a formação de professores em educação especial.

### **3.1 A Formação de Professores em Educação Especial nos documentos da UNESCO no período pós-guerra**

Neste item, apresentamos a análise dos documentos internacionais orientadores publicados pelos OI no período pós-guerra, entre os anos de 1945 e 1953. Na apresentação de cada documento, destacamos os elementos que evidenciaram os aspectos sociais e possíveis correlações com as concepções de educação especial e as orientações para a formação de professores em educação especial em um período de defesa da concepção de segregação da educação especial.

#### **Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (1945)**

A Constituição da UNESCO, como órgão especializado da ONU, foi adotada em Londres em 16 de novembro de 1945 e se apresenta como documento orientador. Quanto aos aspectos sociais, o documento reconhece que, em contextos de Pós-Segunda Guerra Mundial e reconstrução do continente europeu, os conflitos são criados nas mentes dos homens, a exemplo cita a doutrina histórica da desigualdade entre os indivíduos e raças que negam os princípios democráticos. Nesse cenário, afirma-se ser necessário criar consensos nas respectivas mentes a partir do acesso à cultura e a educação para a promoção da dignidade, igualdade e do respeito. Dessa forma, a respectiva Constituição estabelece que as iniciativas da UNESCO, que envolvem as suas orientações, devem representar um caráter de prevenção aos conflitos, incentivando por meio da colaboração entre as nações a reafirmação dos princípios da Carta das Nações Unidas, que abrange o “[...] respeito universal pela justiça, pelo estado de direito e pelos direitos humanos e liberdades fundamentais” (UNESCO, 1945, p. 2).

O documento é composto de uma parte didática, que apresenta os propósitos e as medidas a serem desenvolvidas pela UNESCO para atender aos objetivos almejados da sua instrumentalização. Compõe-se de uma parte técnica através da qual destaca o direito de os países se tornarem membros da organização; expressa, também, como se articula a

estrutura da UNESCO, representada pelos órgãos da Conferência geral, pela constituição de uma Diretoria executiva e pela formação de uma Secretaria que é representada pelo Diretor Geral.

Assim, o documento estabelece como propósito central da UNESCO “[...] fazer avançar, através das relações educacionais, científicas e culturais entre os povos do mundo, os objetivos da paz internacional, e do bem-estar comum da humanidade, para os quais foi estabelecida a Organização das Nações Unidas” (UNESCO, 1945, p. 2). E, quanto às estratégias que a UNESCO deve adotar, o documento caracteriza a necessidade de ampliar o acesso ao conhecimento pelos meios de comunicação de massa que viabilizem consensos aos acordos tradicionais. Afirma-se que essa iniciativa é necessária, pois nesse contexto não bastam arranjos políticos e econômicos entre as nações, mas também a “[...] solidariedade intelectual e moral da humanidade” (UNESCO, 1945, p. 2).

O documento não versa especificamente sobre a educação especial, mas, partindo-se do princípio de que ela se desenvolveu paralelamente ao avanço do acesso às escolas comuns, o texto reconhece a demanda da expansão da educação popular, segundo o princípio da igualdade de oportunidades para todos de modo a prepará-las “[...] para as responsabilidades da liberdade” (UNESCO, 1945, p. 3). Nesse sentido, destaca a exigência de se romper com os preconceitos e desigualdades em relação às diferenças de “[...] raça, sexo ou quaisquer distinções, de natureza econômica ou social” (UNESCO, 1945, p. 2).

No que tange à formação de professores em educação especial, localizamos como descritores que podem se relacionar aos profissionais que atuavam na educação especial as “pessoas ativas” nos campos da educação. Contudo, essas referências estão nas entrelinhas, pois não são tratadas especificamente as temáticas sobre a docência para a atuação na educação especial. Nessa perspectiva, o documento só versa sobre a necessidade de a UNESCO atuar para manutenção, expansão e difusão do conhecimento. Essas iniciativas devem ser recomendadas por meio das convenções internacionais organizadas a fim de estimular:

[...] a cooperação entre as nações em todos os ramos de atividade intelectual, incluindo o intercâmbio internacional de pessoas ativas nos campos da educação, da ciência e da cultura, além do intercâmbio de publicações, objetos de interesse artístico e científico, bem como outros materiais de informação (UNESCO, 1945, p. 3).

Portanto, o documento defende a cooperação entre as nações de modo a promover o intercâmbio internacional de pessoas ativas nos campos da educação, ampliando suas experiências intelectuais, científicas e culturais a fim de colaborar com o novo projeto social da educação para a liberdade.

### **Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)**

Esse documento foi produzido como resultado da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro do ano de 1948. Dos 58 Estados presentes, 48 destes foram favoráveis à aprovação da DUDH, que se apresenta como documento orientador. Quanto aos contrários, primeiramente, destaca-se o bloco Soviético (Bielorrússia, Iugoslávia, Polônia, Tchecoslováquia, URSS, Ucrânia), pois estes eram contrários à propriedade privada prevista no art. XVII da Declaração. Outro país que também se absteve foi a Arábia Saudita, pois os ideais muçumanos não estavam presentes no texto do documento. Assim como a União Sul Africana que, na época, praticava a discriminação racial com o *apartheid* (Franco Filho, 2022).

Franco Filho (2022) destaca que a DUDH é dividida em três partes quanto às suas orientações: do artigo I ao XV, refere-se aos direitos civis e políticos; do artigo XVI ao XXVIII, volta-se aos direitos econômicos, sociais e culturais; e, do artigo XXIX ao XXX, trata dos deveres e limites. Na primeira parte, quanto aos direitos civis e políticos, observa-se o reconhecimento dos direitos individuais de todos os seres humanos (dignidade; fraternidade; liberdade quanto à privacidade, formas de expressão, locomoção, nacionalidade e migração; direito a igualdade, à vida, à segurança, dentre outros), e a necessidade de medidas para combate às atitudes que ameaçam a dignidade humana a fim de incentivar a promoção da paz no mundo. Já quanto aos direitos econômicos, sociais e culturais, de acordo com Comparato (2008), ressalta-se o princípio da solidariedade como condição para a proteção dos mais vulneráveis. Nesse caso, o Estado deveria agir a fim de atender aos interesses econômicos sociais, através dos quais as condições individuais interferem no progresso do capital. Trata-se do direito à proteção das vulnerabilidades, à família, à propriedade privada, à liberdade de religião, ao trabalho, à remuneração justa, à segurança social, dentre outros direitos. Quanto aos deveres e limites, observa-se que as orientações destacam que o respeito aos deveres legais garante o direito à liberdade. Assim, sobre os direitos individuais e os sociais econômicos, a DUDH defende que:

[...] Todo ser humano, como membro da sociedade, tem direito à segurança social e à realização, pelo esforço nacional, pela cooperação internacional e de acordo com a organização e recursos de cada Estado, dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento da sua personalidade (UNESCO, 1945, art. XXII, p. 5).

A DUDH, caracterizada como documento não obrigatório, porém de valores morais inquestionáveis, internacionaliza pela primeira vez os direitos fundamentais para todos os homens, reconhecendo-os como iguais perante a lei. Quanto à finalidade dos aspectos sociais, observa-se que o documento visa a incentivar a efetivação de um ideal comum a todos os povos e nações para evitar conflitos e promover a contínua expansão de capital, à medida que também trata de condições mínimas para garantia da dignidade do homem como do trabalho, da propriedade privada para a cobrança de impostos, da importância do acesso às tecnologias e à ciência para o progresso (Barreto, 1995).

Delimitando o documento à especificidade da pesquisa e partindo do pressuposto de que a educação especial se desenvolveu paralelamente à defesa do acesso ao ensino comum, percebe-se que, diante da necessidade da formação mínima para atender às novas exigências do capital, o documento defende, no art. XXVI, que o ensino básico ou elementar deveria ser obrigatório e gratuito, o que não impedia a possibilidade da atuação das iniciativas privadas nesses preceitos. Esse artigo da DUDH defende também a necessidade da formação em nível técnico-profissionalizante que deveria ser acessível a todos, o que está articulado às demandas do modelo de produção fordista do período e à capacitação dos profissionais na época, dentre eles os professores. Já quanto à formação em nível superior, o documento orienta que o acesso deve ser por mérito individual, o que revela seu rigor e o acesso restrito e dual nos anos de 1940.

Logo, o documento não faz referência explícita à educação especial e à formação de professores em educação especial, porém identificamos descritores que se aproximam desse olhar nas entrelinhas através de termos como “serviços sociais indispensáveis” e/ou “assistência especiais” que se articulavam à proteção das vulnerabilidades, que, no período, envolviam também as PcDs. Nesse contexto, a publicação dispõe nos artigos VI e VII sobre a condição de todos como pessoas de direitos perante a lei, assim como delega ao Estado, no artigo VIII, a responsabilidade de proteção diante dos casos de violações aos direitos fundamentais, pois se torna proibido, de acordo com o art. V, todo e qualquer tipo de discriminação, tortura ou tratamento cruel (UNESCO, 1948).

Nesses preceitos, a DUDH defende a necessidade de proteção social aos casos de vulnerabilidade, que no período precisavam ser contidos. Assim, associa-se essas orientações assistenciais ao âmbito da educação especial, que no período se fazia parte integrante da assistência social, atrelando a imagem da PcD à ideia de invalidez e reabilitação (Mazzotta, 1992). Definição que está articulada na seguinte orientação da DUDH inscrita no art. XXV:

[...] Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez [...] a maternidade e a infância tem direitos a cuidados e assistência especiais” (UNESCO, 1948, p. 6).

Assim, a declaração defende que, independentemente da nacionalidade, raça ou religião que tinham motivado os conflitos anteriores ao período, todos devem ter garantidos três direitos fundamentais: a vida, a liberdade e a segurança social.

Nesses parâmetros, especificamente no artigo XXVI, o documento também destaca que “[..] Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do processo científico e de seus benefícios” (UNESCO, 1945, p. 6). Nesse artigo, observa-se uma possível aproximação aos preceitos da modernidade da época, em que se defende a valorização dos conhecimentos científicos e tecnológicos. Na educação especial, essa referência estava atrelada às novas descobertas e tecnologias utilizadas nas instituições médico-assistencialistas para recuperação das PcDs para a vida laboral.

Ademais, no âmbito das formações, o documento reconhece no bojo de suas orientações, especificamente no art. XXVI, que a formação através do ensino “[...] técnico-profissional será acessível a todos”, nesse caso, essa orientação também pode se relacionar com as orientações para os profissionais responsáveis pela assistência especial.

Portanto, quanto às possíveis especificações sobre a educação especial ou à formação de professores, as orientações não são explícitas, contudo, a DUDH reconhece nas entrelinhas a atuação dos profissionais responsáveis pelos serviços sociais indispensáveis para o cuidado assistencial aos casos de vulnerabilidade, o que se aproxima da representação profissional do professor de educação especial no período. Nessa perspectiva, defende-se que a formação técnica-profissionalizante deve ser acessível para

todos os profissionais de maneira geral, sem especificar sobre a classe docente, mas que, de certa forma, torna-se referência para as demandas econômicas do período.

**El Correo: 10 de Diciembre: Jornada de los Derechos Humanos (1953)**

O documento orientador “10 de Diciembre: Jornada de los Derechos Humanos” (1953) foi publicado pelo “El Correo” que representa um dos periódicos da UNESCO. Este tem por objetivo promover os seus ideais, que envolvem a garantia do direito de todos as liberdades de opinião e expressão, à educação e ao direito à cultura (UNESCO, 1953). Assim, o texto reforça os princípios da DUDH, pois se trata de uma edição em comemoração ao quarto aniversário de adoção dessa declaração pela Assembleia Geral das Nações Unidas, reunida em Paris, em 10 dezembro de 1948.

O princípio fundamental destacado pelo documento é que “[...]. Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad” sem qualquer distinção social, inclusive que envolva nascimento ou qualquer outra situação, contexto em que se pode identificar as PcDs, embora o documento não mencione explicitamente o respectivo grupo de pessoas. Na época, essa iniciativa representou uma audácia, diante de um percurso até então marcado por crimes individuais e coletivos contra a humanidade. Nessa perspectiva, o documento elenca que a DUDH representa “[...] la protesta de la conciencia humana contra crímenes odiosos [...] que había mantenido a los pueblos bajo intolerables opresiones y engendrado tanto sufrimiento” (UNESCO, 1953, p. 2-3).

Observa-se, ainda no documento, uma preocupação da UNESCO de modo a contribuir para a resolução de problemas sociais relacionados à pobreza e ao desenvolvimento das Nações. Nessa perspectiva, o OI orienta que esses problemas podem ser minimizados, a partir do estímulo ao instinto natural da curiosidade e do entendimento dos homens através da garantia ao direito de compreender os diferentes saberes nas escolas. Dessa forma, salienta-se que, para participar da vida moderna, aos homens, é emergente “[...] comprender el mundo físico, la naturaleza de la vida y la conducta de las gentes [...] en efecto, un hambre de la mente” (UNESCO, 1953, p. 10). Logo, tornava-se necessário, quanto aos aspectos sociais, libertar os homens das fronteiras, grades e arames farpados da ignorância.

Dessa forma, o acesso à educação é entendido pelo documento como meio pelo qual os indivíduos podem compreender os problemas que os afetam, dando-lhes os meios

para resolvê-los por si mesmos. Nesse sentido, a educação representa “[...] un método de emergencia imaginado por la Unesco para dar a los millones de seres que viven en las regiones poco favorecidas de la tierra el mínimo de instrucción”, assim como para “[...] mejorar sus condiciones de vida, su higiene, su productividad, sus instituciones y su organización social, económica y política”, a fim de contribuir para o desenvolvimento das nações (UNESCO, 1953, p. 4). Embora o documento não relacione essas abordagens à educação especial, a preocupação com as condições de higiene estava relacionada aos cuidados do período para a reabilitação e prevenção das deficiências, muitas vezes, associadas às vulnerabilidades e à pobreza (Souza; Pletsch, 2017).

Nesse processo, a escola se torna o espaço por meio do qual os alunos devem se apropriar de valores sociais que vão além de ler e escrever, pois também envolvem o “[...] respeto al derecho ajeno, sentido de la solidaridad, de la disciplina y de la responsabilidad, voluntad de sacrificar sus propios intereses al interés general y el sentido de la dignidad” (UNESCO, 1953, p. 12). Para garantir esses direitos, a UNESCO realiza pesquisas e estudos observando como possíveis obstáculos para a universalização do acesso à educação a “[...] red escolar poco desarrollada y penuria de maestros” (UNESCO, 1953, p. 7). Nesse sentido, destaca a importância da abertura de novas escolas, do aumento do número de pessoal docente, assim como da democratização e da criação das mesmas possibilidades de acesso ao ensino secundário profissional técnico ou superior também para as mulheres. Partindo dessa perspectiva, embora o documento não compreenda claramente no corpo de seu texto a formação de professores específicos para a educação especial, cita de modo geral o termo “professores especialistas”, o que pode estar relacionado à necessidade da atenção tanto para a formação dos profissionais das escolas comuns como para os da assistência.

Nessa premissa, observa-se primeiramente, no documento, o relato de algumas iniciativas da UNESCO que visam ao aperfeiçoamento docente para universalização do acesso à educação; a exemplo, destacam-se: a) a organização de conferências regionais; b) o incentivo das missões com educadores e especialistas; c) as concessões de bolsas de estudos para os especialistas; d) a garantia da liberdade de informação através do acesso a materiais impressos que divulgam os diferentes conhecimentos; e) os esforços para facilitar viagens dos profissionais, como professores, em atividades educativas científicas e culturais (UNESCO, 1953).

Além dessas iniciativas, o documento destaca algumas orientações quanto à atuação dos professores e em relação à forma como deve organizar a formação de professores de maneira geral, elencando o papel do Estado nessa perspectiva.

Quanto à concepção do profissional docente, o documento entende que a curiosidade não pode ser satisfeita pela autoridade de outros, logo é papel do professor garantir o direito aos alunos de compreender e experimentar a realidade, ajudando-os a desenvolver “[...] una noción clara de los derechos humanos y de lo que éstos significan en la vida cotidiana” para que assim possam exercer seus direitos e assumir seus deveres, preparando-os para a vida cidadã (UNESCO, 1953, p. 11). Nesse sentido, os professores também devem, de acordo com a UNESCO (1953), delegar responsabilidades aos alunos para a tomada de decisões através de experiências em grupo, para que vivenciem hábitos de mútuo respeito, tolerância intelectual e cooperação. Portanto, cabe ao professor efetivar o propósito da UNESCO que envolve possibilitar o conhecimento e respeito dos homens aos direitos humanos, assim como ofertar um ensino para a diversidade que rompa com os diferentes tipos de preconceitos:

[...] en clase de geografía, las lecciones sobre las condiciones de existencia en los países poco desarrollados permitirán al maestro subrayar las necesidades y los derechos de quienes están disminuidos por la miseria, la ignorancia o la enfermedad. En clase de historia podrá hablarles de la esclavitud, y llamear, naturalmente,) la atención de los alumnos sobre el principio de que nadie tiene que estar en servidumbre. En clase de literatura, las vidas y las obras de los escritores que combatieron por los derechos humanos ofrecerán un rico material de enseñanza (UNESCO, 1953, p. 12).

Em relação às orientações para a formação de professores, o documento expressa a preocupação com a formação dos professores para o ensino dos direitos humanos como mecanismo para prevenção ideológica de outros conflitos. Assim, orienta que os Estados devem facilitar a atuação docente desenvolvendo políticas mais ativas, distribuindo melhor os recursos e elaborando um plano de ensino obrigatório com base no desenvolvimento econômico do país para:

[...] Ayudar al maestro a intensificar la enseñanza relativa a los derechos del hombre, es luchar con él para vencer cierta apatía o pasividad benévola que a veces se produce. En este terreno, la falta de estímulo equivale a la falta de resistencia, y la indiferencia no es frecuentemente otra cosa más que la hostilidad. Nada es más terrible para un profesor consciente de la importancia de la Declaración de 1948 que esta fuerza de inercia, reforzada con un fácil escepticismo difícil de combatir, cuando se oponen objeciones a las teorías igualitarias de la Declaración con argumentos sacados de la situación actual en

determinadas regiones del mundo. Como dijo un dirigente de una importante Federación de Sindicatos de Enseñanza :. Hay que ganar al cuerpo docente, informándolo primero, después ayudándolo. La mayor parte de los maestros juzgan la tarea imposible, no saben por dónde comenzar, y la abandonan. Hay que darles, pues, con la documentación, los medios y los métodos para utilizarlos. Es un trabajo bastante largo, que debe emprenderse paralelamente por las organizaciones responsables, a fin de que estimulen la acción y colaboren en ella dando las directivas con caso necesario (UNESCO, 1953, p. 12).

Nesse processo, o documento não traz considerações claras e explícitas para os profissionais da educação especial, mas se acredita que as expressões “educadores” e “especialistas”, utilizadas no periódico para designar os profissionais responsáveis pela compreensão da realidade e respeito aos direitos humanos, aproximam-se da sua representação nas entrelinhas. Nesse contexto, a formação desses profissionais deve possibilitar os conhecimentos necessários para a prevenção de conflitos e a universalização do acesso e diminuição das vulnerabilidades. Dentre algumas estratégias formativas, a publicação propõe a realização de conferências, de missões, o acesso a impressos, as viagens para atividades culturais e científicas e os laboratórios de experimentos práticos. Por fim, para garantir as condições mínimas de formação, o documento viabiliza a importância da atuação dos Estados no incentivo e colaboração com as atividades docentes, respondendo aos desafios enfrentados nas práticas escolares.

### **3.1.1 Síntese dos documentos educacionais internacionais da UNESCO analisados no período pós-guerra**

No item 3.1 desta seção, analisamos os documentos publicados pela UNESCO e elencados para esta pesquisa entre os anos de 1945 e 1953, buscando enfatizar se os documentos trazem referências para a questão da educação especial e a formação de professores em educação especial. Os respectivos documentos internacionais orientadores selecionados e apresentados para análise neste estudo representam uma época histórica específica marcada principalmente pela modernidade e pelo Taylorismo/fordismo, que serão analisados nas próximas seções. Assim, no Quadro 2, são apresentados os documentos analisados no respectivo item 3.1, destacando os objetivos principais de cada documento e se estes trazem apontamentos acerca da educação especial e da formação de professores em educação especial de 1945 até os anos de 1953. Percebemos que essas publicações, conforme apresentado no Quadro 2, contêm orientações que se complementam entre si, o que, de acordo com Shiroma, Campos e Garcia (2005), fazem

parte de um processo de hegemonia discursiva, em que, diante das respectivas apropriações, buscam legitimar consensos para as reformas requeridas:

Quadro 2 – Apresentação dos documentos internacionais da UNESCO da década de 1945 a 1953

<b>Documento da UNESCO/ano</b>	<b>Objetivo principal</b>	<b>Síntese dos documentos sobre a:</b> <b>a) Educação Especial</b> <b>b) Formação de Professores em Educação Especial</b>
<b>Constituição da UNESCO (1945)</b>	Cria a UNESCO como organismo responsável por desenvolver consensos internacionais a partir da colaboração entre as nações para proporcionar o acesso à educação, a ciência e a cultura.	<p>Não traz orientações explícitas sobre a Educação Especial ou a Formação de Professores em Educação Especial. Contudo, reconhecemos nas entrelinhas que o documento destaca a necessidade:</p> <p>a) da educação como estratégia para romper com os preconceitos e desigualdades em relação às diferenças, o que envolve a superação dos preconceitos de raça, sexo ou quaisquer distinções sociais;</p> <p>b) o documento versa sobre a necessidade de a UNESCO atuar para manutenção, expansão e difusão de conhecimentos para a formação geral dos profissionais da educação. Nesse contexto, identificou-se o termo “<i>pessoas ativas nos campos da educação</i>” que se aproxima dos descritores que podem identificar os profissionais da assistência no período. Nessa perspectiva, o documento defende a cooperação entre as nações de modo a promover o intercâmbio internacional desses profissionais ampliando suas experiências intelectuais, científicas e culturais.</p>
<b>Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)</b>	Reconhece a condição de todos como pessoas de direitos perante a lei (dignidade; fraternidade; liberdade quanto à privacidade, formas de expressão, locomoção, nacionalidade e migração; direito à igualdade, à vida, à segurança, dentre outros). Também torna proibido todo e qualquer tipo de discriminação, tortura ou tratamento cruel, e viabiliza a necessidade de medidas para combate às atitudes que ameaçam a dignidade humana a fim de incentivar a promoção da paz no mundo.	<p>a) Paralelamente à perspectiva de reabilitação dos casos de invalidez, o documento defende a necessidade de proteção social aos casos de vulnerabilidade, que no período precisavam ser contidos, o que está articulado às orientações para a educação especial, voltadas à perspectiva de segregação.</p> <p>b) Não traz especificações sobre a Formação de professores em Educação Especial de forma explícita, mas destaca nas entrelinhas a atuação dos <i>profissionais responsáveis pelos serviços sociais indispensáveis para assistência especial</i>. Nessa perspectiva, defende-se que a formação técnica-profissionalizante deve ser acessível para todos os profissionais de maneira geral.</p>
<b>Periódico O Correio: 10 de Dezembro: dia dos Direitos Humanos (1953)</b>	É uma edição em comemoração ao quarto aniversário de adoção da Declaração Universal dos Direitos Humanos para garantir o direito de todos as liberdades de opinião, expressão, educação e a cultura.	a) Reforça a necessidade da educação como instrumento para melhorar as condições de vida, a higiene e a produtividade dos indivíduos na sociedade. Dessa forma, é através do acesso ao ensino que se propõe resolver as situações que envolvam a pobreza e as vulnerabilidades para prevenção das deficiências, o que se articula à educação especial no período.

		<p>b) O documento não traz considerações específicas para os profissionais da educação especial de forma explícita. Porém, a utilização de termos como <i>educadores e especialistas</i> pode se aproximar também da representação dos profissionais responsáveis pela assistência na atenção aos direitos humanos. Nesse contexto, o documento versa sobre a necessidade de possibilitar os conhecimentos necessários para a prevenção de conflitos e a universalização do acesso e diminuição das vulnerabilidades. Dentre algumas estratégias formativas, a publicação propõe a realização de conferências, de missões, o acesso a impressos, as viagens para atividades culturais e científicas e os laboratórios de experimentos práticos.</p>
--	--	---

Fonte: elaboração própria.

Primeiramente, entende-se que as orientações dos respectivos documentos orientadores da UNESCO se voltam à atenção aos direitos humanos, contudo elas se aproximam das necessidades político-econômicas que, diante das apropriações, objetivam o crescimento do sistema capitalista a nível internacional. Nesse processo, a educação é a base do novo projeto social, tornando-se essencial que ninguém mais seja “[...] submetido à tortura nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante”, mas que haja um incentivo à futura participação social (UNESCO, 1948, p. 3). Logo, as orientações para a educação especial se desenvolvem nas entrelinhas das publicações diante do reconhecimento de todos os homens como cidadãos de direitos. Embora os dados estejam implícitos, entendemos que analisá-los é importante, pois são materiais acessíveis, que se constituíram como documentos orientadores e representam os marcos históricos do período. Além disso, esses documentos trazem nas entrelinhas as representações da UNESCO, que, no período pós-guerra, intensificou seus esforços de modo a:

[...] enfrentar o problema de educar milhões de vítimas inocentes da II Guerra Mundial. Ela compreendeu a necessidade de se dar educação especial não apenas a cegos, surdos e deficientes mentais, mas também ao grande número de crianças cujo sistema nervoso havia sido abalado pela guerra. Naqueles primeiros anos, a UNESCO publicou uma série de estudos para orientação de educadores de todos os países quanto às providências nacionais e internacionais necessárias a um ataque eficaz ao problema (UNESCO, 1974, p. 31).

A partir dessas considerações, percebe-se que a elaboração da DUDH (UNESCO, 1948) simbolizou um protesto aos crimes sofridos pela humanidade e foi a representação da necessidade da consciência humana contra a opressão vivenciada. Ante a esses

preceitos, torna-se emergente considerar todos os homens como cidadãos de direitos com vistas à minimização das vulnerabilidades diante das necessidades de alcance do progresso de capital.

Ademais, o documento “El Correo: 10 de Diciembre: Jornada de los Derechos Humanos” (UNESCO, 1953) ressaltou que os cenários de guerras e conflitos, até então criados e vivenciados pelos homens, representaram as noites de servidão e ignorância, escurecidas por uma série lenta de auroras incertas, às quais seriam necessárias as forças de sabedoria e as luzes da justiça para apontar caminhos, função esta designada à UNESCO. Nesse sentido, observa-se o incentivo da UNESCO para a universalização do ensino pautado no princípio de que somente através do entendimento dos homens é que seria possível resolver problemáticas que se intensificaram com o avanço das sociedades, como a miséria, a ignorância e a fome, causadores das doenças. Portanto, os Estados deveriam ampliar a capacidade de resolver por si mesmos os respectivos problemas econômicos e sociais.

Nesse cenário, observa-se nas **entrelinhas dos documentos** que a imagem das PcDs estava atrelada à pobreza e as doenças, tornando-se necessário considerar “[...] as condições de vida das pessoas com deficiência (física, visual e auditiva)” (Souza; Pletsch; Batista, 2019, p. 4-5). Iniciativas que também estavam associadas às apropriações da nova reorganização socioeconômica a fim de colaborar com a recuperação das consequências impulsionadas pelas guerras. Assim, articulando esse contexto às orientações dos documentos da UNESCO aqui analisadas, nas entrelinhas dos documentos, observaram-se os possíveis apontamentos sobre a educação especial e a formação de professores em educação especial, evidenciados na sequência.

a) A educação e/ou espaços de assistência, de modo geral, passam a ser vistos nos documentos como instrumentos para o desenvolvimento de valores, de modo que os homens possam exercer direitos e assumir deveres, a exemplo da solidariedade, disciplina, responsabilidade, respeito e tolerância intelectual. A partir dessas considerações, e tendo em vista que a educação especial se desenvolveu paralelamente à defesa do acesso ao ensino regular, a educação se torna instrumento para proteção e prevenção de conflitos e coesão social. Nesse processo, ela vai se apropriando da necessidade de igualdade na oferta de oportunidades a fim de preparar os sujeitos para as responsabilidades da liberdade que envolvem a

manutenção, expansão e difusão dos conhecimentos para a produtividade. Assim, observa-se a defesa das iniciativas médicas e assistencialistas para a recuperação, principalmente dos homens que voltavam das guerras. Trata-se do incentivo do contato dos “incapacitados”<sup>52</sup> com o mundo à sua volta e especialmente para a possível reabilitação para participação no trabalho produtivo como cidadãos iguais a todos e que por todos deveriam ser respeitados (UNESCO, 1953; 1974).

b) Quanto às concepções de educação especial, o termo é abordado nas entrelinhas dos documentos, pois se observa uma articulação dessas formas de atendimento às abordagens direcionadas **à proteção social dos casos de vulnerabilidade que precisavam ser contidos a partir das iniciativas médicas e psicopedagógicas do período.**

c) Quanto aos termos de tratamento utilizados para as PcDs, as palavras identificadas nos documentos se aproximam da perspectiva de segregação, a exemplo de **doenças associadas à fome, ignorância, miséria e invalidez** (UNESCO, 1948; UNESCO, 1953).

d) Como influência do contexto da modernidade, constata-se que foram grandes também as **contribuições do conhecimento científico que envolveu a criação de tecnologias para o tratamento e recuperação das pessoas com deficiências** para a vida laboral. Essas iniciativas visavam atender às novas demandas sociais para reabilitação e prevenção das deficiências, através da atenção aos casos de pobreza, higiene e as condições de vida, e ensejaram um novo olhar para as possibilidades das pessoas com deficiência (UNESCO, 1948).

e) Quanto às orientações para a formação dos profissionais no âmbito da educação especial, os documentos não citam especificamente os professores da educação especial, mas se observam alguns descritores que se aproximam da sua definição conforme Quadro 1: “pessoas ativas no campo da educação”, “serviços sociais indispensáveis”, “assistência especiais”, dentre outros que **defendem uma preparação técnica profissionalizante para todos** a partir da DUDH de 1948. E, no ano de 1953, percebe-se que a UNESCO reconhece a importante tarefa dos

---

<sup>52</sup> A exemplo, os documentos da UNESCO destacam o apoio a movimentos médicos esportistas iniciados no ano de 1948 para reabilitação de paraplégicos e tetraplégicos que voltavam das guerras, uma fundação de Sir Ludwing Guttmann (1899-1980). Iniciativas que demonstraram a capacidade de integração dos homens e impulsionaram a criação de fábricas especialmente projetadas para esse público, a exemplo do Japão que implementou esses espaços (UNESCO, 1974).

professores e da respectiva formação para a **oferta de uma educação para a diversidade que ensine sobre direitos humanos e que se volte para a prevenção dos conflitos sociais e diminuição das vulnerabilidades**. A exemplo, são observadas algumas estratégias de atenção à formação dos profissionais da educação, como as conferências, missões, laboratórios de experimentos, acesso a recursos impressos, dentre outras possibilidades (UNESCO, 1948; UNESCO, 1953).

Segundo Mazzuoli (2010), essas orientações da UNESCO, ao término da Segunda Guerra Mundial, estão associadas ao deslocamento das políticas internacionais, que, a partir de então, passam a se voltar para a necessidade de proteção do homem, que, muitas vezes, teve seus direitos violados pelo próprio Estado. Os autores Gomide e Miguel (2012, p. 5) corroboram com essa abordagem e destacam que essas informações relatadas fazem parte de um novo projeto com as seguintes características:

Inspiração humanista e idealista; o uso de terminologias motivadoras; a exploração de um jogo discursivo do bem, da paz e da prosperidade; a valorização dos interesses individuais e da moralidade humana e a disseminação de valores apropriados à sociedade ocidental capitalista prenderam-se à forma hegemônica de pensar e conceber a educação e a formação do professor, favorecendo a aceitação de suas concepções e legitimando o discurso da UNESCO.

Logo, essas orientações da UNESCO, observadas nas entrelinhas e sem caráter normativo no Brasil, passam a incentivar o desenvolvimento de um Estado constitucional de direito humanista e teor democrático que visa ao desenvolvimento de uma pluralidade de fontes normativas para a consolidação da DUDH. Ações estas que também influenciaram, principalmente a partir de 1960, as propostas, as ações e a destinação dos recursos financeiros para a educação especial e a formação dos profissionais que nela atuavam (Mazzuoli, 2010).

Em síntese, entende-se que a educação especial aparece nas entrelinhas dos documentos no período pós-guerra conforme Quadro 2, sob uma perspectiva dos **cuidados assistenciais** necessários para a reabilitação dos homens que voltavam das guerras e prevenção das deficiências a partir do enfrentamento aos problemas sociais. Nesse contexto, observa-se também o uso de alguns descritores, conforme Quadro 1 (pessoas ativas/assistência), que se aproximam de um olhar para os profissionais da educação

especial. Assim, **as orientações específicas aos profissionais da educação especial se desenvolvem nas entrelinhas dos documentos através do reconhecimento das necessidades de uma formação voltada para a reabilitação e para a diminuição das vulnerabilidades**. Nesse sentido, os documentos defendem a capacitação em nível técnico profissionalizante para todos os profissionais e o incentivo para que os Estados oportunizassem a realização de seminários, conferências, dentre outras formas que se tornam importantes para a preparação dos profissionais. Portanto, nesse período em que a sociedade defendia que as PcDs deveriam ficar separadas em ambientes segregados, também percebemos nas entrelinhas dos documentos uma atenção para assistência às vulnerabilidades. Para Mazzotta (1992), houve então, nesse período, a priorização da formação de técnicos voltados à terapia e à burocracia, enquanto ficava em segundo plano a formação dos especialistas e professores da educação especial.

### **3.2 A Formação de Professores em Educação Especial nos documentos da UNESCO nas décadas desenvolvimentistas**

Neste item, apresentamos os documentos educacionais internacionais publicados pela UNESCO no período desenvolvimentista, entre os anos de 1960 e 1990. Na apresentação de cada documento, destacamos os elementos que evidenciaram os aspectos sociais, a concepção de educação especial e as possíveis orientações para a formação de professores em educação especial articuladas à defesa no período da constituição da concepção de integração como a melhor forma de organização da educação especial.

#### **Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino (1960b)**

A “Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino” foi aprovada em 14 de dezembro do ano de 1960, como resultado da 11ª sessão da Conferência Geral da UNESCO, convocada a fim de colaborar com as considerações dos Estados-membros sobre a prática da discriminação através do ensino. Ela se apresenta sob ordem jurídica normativa e entrou em vigor no Brasil no dia 19 de julho de 1968, após a aprovação do decreto legislativo nº 40, de 15 de novembro de 1967, pelo Congresso Nacional no país.

O documento reafirma os princípios da DUDH quanto ao direito da não discriminação e a oportunidade do acesso de todos à educação. Assim como ratifica os princípios da Constituição da UNESCO, quanto à importância de colaboração entre as nações na defesa ao respeito universal, aos direitos e às diversidades nacionais para o acesso à educação.

No artigo I, a Convenção destaca primeiramente o conceito e os tipos de discriminação que precisam ser combatidos pelos Estados em suas formulações políticas através da escola, que envolve “[...] qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência que, por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião, [...] origem nacional ou social, condição econômica ou nascimento, tenha por objeto ou efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento em matéria de ensino”. Logo, essa definição está associada à proteção contra a privação de qualquer homem à diversidade de tipos e graus de ensino, às limitações da qualidade do ensino ofertado, à criação ou manutenção de sistemas de ensino separados e da imposição de condições contrárias ao fomento da dignidade humana.

Apesar dessas afirmações, o documento traz ressalvas quanto à possibilidade de ambientes formais de ensino separados que não se constituem como práticas discriminatórias, a exemplo cita a criação de instituições privadas, cujo objetivo seja o aumento das possibilidades de ensino oferecidas pelos poderes públicos, em que se encontram as classes e escolas especiais criadas por iniciativas particulares a fim de oferecer teoricamente um possível acesso aos saberes adequados as necessidades das PcDs (Aranha, 2000). Contudo, estas devem obedecer “[...] as normas mínimas que possam ser prescritas ou aprovadas pelas autoridades competentes” (UNESCO, 1960b, p. 4). Nessa premissa, o documento também defende a liberdade dos pais na escolha nos espaços de ensino, inclusive do “[...] direito de exercer atividades educativas que lhes sejam próprias” (UNESCO, 1960b, p. 4).

Quanto às condições de oferta do ensino, a convenção versa sobre os deveres do Estado nesse processo. Ele deve se atentar às recomendações da UNESCO, de modo a lutar contra as diversas formas de “[...] discriminação no ensino” e deve assegurar a “[...] igualdade de oportunidade e de tratamento” (UNESCO, 1960b, p. 5). Em relação a algumas medidas estratégicas para alcançar o respectivo objetivo, a UNESCO destaca a necessidade de revogação e da criação de iniciativas legislativas e administrativas que combatam as diferentes formas de discriminação, inclusive na admissão dos alunos nas

instituições de ensino, em que não deve haver tratamentos, preferências ou restrições diferenciados a nenhum grupo. Dessa forma, devem se comprometer a:

[...] formular, desenvolver e aplicar uma política nacional que vise a promover, por métodos adaptados às circunstâncias e usos nacionais, a igualdade de oportunidades e tratamento em matéria de ensino, e principalmente: a) tornar obrigatório e gratuito o ensino primário; generalizar e tornar acessível a todos o ensino secundário sob suas diversas formas; tornar igualmente acessível a todos o ensino superior em função das capacidades individuais; assegurar a execução por todos da obrigação escolar prescrita em lei; b) assegurar em todos os estabelecimentos públicos do mesmo grau um ensino do mesmo nível e condições equivalentes no que diz respeito à qualidade do ensino dado (UNESCO, 1960b, p. 4).

No que tange à formação de professores em educação especial, o documento não traz orientações, a única especificação do documento sobre a docência envolve a defesa de os Estados assegurarem “[...] sem discriminação a preparação ao magistério” de maneira ampla (UNESCO, 1960b, p. 4). Contudo, observa-se que foram significativas as considerações sobre a necessidade da igualdade de oportunidades e tratamento que visam a intensificar a importância do acesso à educação para todos, em que se fazia necessária também a atenção aos profissionais da educação especial.

### **El Correo: Los Derechos de Todos (1963)**

O documento “Los Derechos de Todos” (1963) publicado pelo periódico da UNESCO denominado “El Correo” é um documento orientador que faz uma análise do contexto histórico, dos problemas sociais observados e expressa as orientações da UNESCO de modo a atender às demandas da década. Assim, diante dos conflitos sociais ainda evidentes na Modernidade que agravam a fome, a injustiça, a miséria e a ignorância que se constituem barreiras ao desenvolvimento das nações, o documento reforça que o “[...] El destino del hombre es una responsabilidad indivisible que se reparte entre todos” (UNESCO, 1963, p. 4). Assim, a publicação destaca que são necessários esforços coletivos entre os OI e os Estados-membros, com destaque ao papel do professor.

Logo, é para colaborar com a diminuição das desigualdades que o documento reforça a necessidade do trabalho conjunto para garantir os direitos da DUDH publicada no ano de 1948 e da Convenção relativa à luta contra a discriminação no Ensino do ano de 1960. Quanto às contribuições para o ensino, essa declaração defende o direito de todos à educação gratuita e obrigatória, pelo menos no nível elementar. Outrossim, a Convenção

legítima esses direitos, proibindo quaisquer tipos de discriminação, e evidencia a necessidade da promoção da “[...] igualdad de oportunidad y trato para todos en la educación” (UNESCO, 1963, p. 7).

Para assegurar esses princípios, a edição do periódico explica que as Nações Unidas, a partir do ano de 1957, intensificaram seus esforços na chamada “Decenio del Desarrollo”, cujas iniciativas pretendiam garantir, principalmente aos países mais vulneráveis da Ásia, África e da América Latina, como ao Brasil, o direito de todos ao ensino primário e público (UNESCO, 1963, p. 7). Logo, a UNESCO (1963, p. 5) atuou no sentido de ajudar os “[...] Estados a cumplir esos deberes en el campo de la educación, la ciencia y la cultura”, implementando orientações com vistas a:

[...] la extensión de la enseñanza primaria, tanto libre como obligatoria; del planeamiento y fomento de aquélla en todas sus etapas; de la preparación para una comprensión internacional; de mejoras en la enseñanza secundaria en general y en la enseñanza técnica y de artes y oficios; de la enseñanza de adultos y jóvenes, del intercambio de información y documentación (UNESCO, 1963, p. 7).

Esses esforços também foram influenciados pela Declaração dos direitos da Criança aprovada no ano de 1959, em que se defende que todas as crianças devem ter acesso à educação de modo a se tornarem úteis à sociedade. Nessa perspectiva, embora não sejam citadas explicitamente no documento as crianças com deficiência ou sejam direcionadas iniciativas para educação especial, entende-se que o avanço dos conhecimentos científicos vai tornando as PcDs visíveis de modo a corresponder às novas demandas sociais através da reabilitação e prevenção dessas deficiências já a partir da década de 1950.

Em relação ao papel docente, o documento reconhece a função primordial do professor na formação ideológica dos indivíduos e reforça a importância de oportunizar um ensino articulado aos princípios da DUDH. Dessa forma, também se observa a atuação da UNESCO no incentivo à criação de oportunidades para a formação de professores, através da criação de centros preparativos regionais, da promoção de reuniões de especialistas e através da organização de conferências internacionais com vistas à livre circulação de informações, orientando-se para a necessidade de:

[...] reducción de las tarifas postales y telegráficas y del costo de los viajes de las personas dedicadas a actividades educativas, culturales o científicas. [...] Como medio de reducir las barreras monetarias que se oponen a la libre circulación de los materiales predichos y al intercambio de estudiantes, profesores e investigadores, ha creado además un sistema de bonos (UNESCO, 1963, p. 11).

O documento ainda destaca que a UNESCO a partir do uso de “[...] recursos proporcionados por el Fondo Especial de Naciones Unidas, se ha dedicado [...] a una serie de importantes programas para el desarrollo de la enseñanza técnica y la de artes y oficios y para la preparación de profesores de secundaria” (UNESCO, 1963, p. 7).

Em síntese, o documento não traz referências explícitas sobre a educação especial ou a formação de professores em educação especial, porém utiliza termos, como professores e especialistas técnicos, que se aproximam dos professores em educação especial. Assim, como estratégias formativas para esses profissionais, diante das barreiras monetárias, o documento orienta que os Estados devem facilitar o acesso a materiais com a redução dos custos postais, bem como devem colaborar com os custos que envolvem as viagens de intercâmbio também direcionados aos professores.

Portanto, percebe-se que a publicação desenvolve considerações prévias que colaboraram para o reconhecimento das necessidades da educação especial e da formação de professores em educação especial, à medida que evidencia a preocupação com as vulnerabilidades às quais as pessoas estavam expostas, e do reconhecimento da importância do acesso ao ensino e da necessária luta contra as diversas formas de discriminação.

### **Recomendação relativa à condição dos professores (1966)**

A “Recomendação relativa à condição dos professores”, de natureza orientadora, desenvolveu-se, segundo Cunha (2009, p. 150), como reflexo dos interesses sociais dos OI, que percebendo o “[...] alcance do papel do educador para a construção da cultura da solidariedade e para o desenvolvimento da cidadania crítica”, destacaram a necessidade de iniciativas voltadas à atenção ao papel docente a fim de proporcionar uma educação de qualidade para o desenvolvimento social e econômico dos Estados. Nesse contexto, a UNESCO, Paris, em cooperação com a Organização Internacional do trabalho (OIT), realiza a Conferência Intergovernamental Especial sobre a Condição dos Professores, que resulta na publicação da Recomendação Relativa à Condição dos Professores em 5 de outubro de 1966 (UNESCO, 1966). O documento tem por finalidade a aplicação de uma série de normas e medidas, de modo a remediar os problemas educacionais e de formação docente (UNESCO, 1966).

A recomendação destaca que o professor assume papel primordial para o progresso da educação, para o desenvolvimento dos homens e da sociedade moderna. Assim, versa sobre algumas normas e medidas que devem ser tomadas pelos Estados a fim de garantir as condições comuns para a efetivação do papel docente e “[...] remediar as consequências da sua escassez” (UNESCO, 1966, p. 25). Logo, traz referências para a valorização da carreira profissional quanto aos direitos e obrigações, da necessidade de segurança do emprego, das garantias de saúde profissional, das possibilidades de intercâmbio docente e da importância do incentivo através da remuneração (UNESCO, 1966). Essas iniciativas visam a garantir, a nível internacional, as condições comuns para todos os professores, pois “[...] o progresso em educação depende primordialmente das qualificações e competências do corpo docente em geral, e das qualidades humanas, pedagógicas e profissionais de cada um em particular” (UNESCO, 1966, p. 25).

Em relação ao campo de aplicação das recomendações, em um primeiro momento, no título II, embora o documento não cite especificamente os professores da educação especial, ele ressalta que o texto “[...] é aplicável a todos os professores” (UNESCO, 1966, p. 24) de espaços públicos ou privados, de primeiro a segundo grau, nível médio, técnico, profissionais, jardins de infância e infantários. Outra referência à atenção para a educação especial pode ser observada no título IV, que versa sobre a necessidade de uma política educacional global, a qual, considerando os recursos e capacidades disponíveis em cada Estado, possa preparar os profissionais docentes para a garantia do ensino escolar para todos como um direito fundamental, prestando-se “[...] uma *atenção particular às crianças que exijam um tratamento educativo especial* [...] *Deveriam ser concedidas a todos, iguais facilidades para a efetivação do seu direito à educação, sem discriminação* [...]” (UNESCO, 1966, p. 27, grifos nossos).

Quanto à influência dos aspectos sociais e às respectivas contribuições, o documento deixa em aberto a possibilidade de criação das instituições privadas e destaca na alínea “c”, da décima orientação, a responsabilidade dos Estados referente à disponibilização de orçamento para a necessária expansão da educação gratuita e de qualidade para todos, elencando também a possibilidade de “[...] uma assistência material aos alunos que necessitem” (UNESCO, 1966, p. 27). Dessa forma, a recomendação reconhece a necessidade de maior abrangência do ensino geral, o que implicitamente também está articulado ao desenvolvimento da educação especial, pois “[...] Como a educação é um fator essencial para o progresso econômico, a planificação da educação

deveria fazer parte integrante da planificação econômica e social adaptada para melhorar as condições de vida” (UNESCO, 1966, p. 27).

Diante desse reconhecimento da educação como um direito de todos e da oferta de tratamento educativo especial quando necessário, a recomendação traz também orientações específicas para a formação de professores em educação especial, em que as seguintes orientações foram verificadas:

[...]. Os programas de formação podem variar, em certa medida, segundo os cargos que venham a ser entregues aos professores nos diferentes tipos de estabelecimentos escolares, tais como *escolas especiais para crianças deficientes* ou escolas técnicas e profissionais. Neste último caso, poderiam incluir-se nesses programas uma experiência prática na indústria, no comércio ou na agricultura [...] Seria interessante investigar da *conveniência de se organizar a formação de professores de diferentes categorias*, destinados quer ao ensino primário, secundário, técnico, profissional, ou *a um ensino especial, em instituições organicamente ligadas entre si* ou em instituições próximas umas das outras (UNESCO, 1966, p. 30-31, grifos nossos).

Articulado a esses interesses, o documento destaca a importância da formação dos profissionais docentes em nível técnico e profissional como “[...] condição necessária à promoção dos valores morais e culturais e à continuidade do progresso econômico e social” dos diferentes Estados para manutenção do capitalismo (UNESCO, 1966, p. 24). Também, viabiliza a necessidade da criação de oportunidades de formações em nível superior, assim como ressalta a importância de cursos, atividades extracurriculares, do acesso a livros e materiais diversos e das viagens de intercâmbio para o aperfeiçoamento profissional docente durante o exercício. Nesse sentido, explicitam que:

[...] os professores deveriam adquirir a sua formação geral, especializada e pedagógica, numa universidade, ou numa instituição de nível equivalente, ou numa escola especializada de formação de professores [...] Nos programas de formação de professores, a formação profissional e pedagógica tanto pode ser feita ao mesmo tempo que os cursos de cultura geral ou de especialização, como na sequência destes (UNESCO, 1966, p. 30).

Em síntese, as recomendações ressaltam a importância do acesso ao ensino, para adaptação dos estudantes à vida em comunidade, visto que nada deve limitar “[...] as possibilidades de cada aluno alcançar qualquer nível ou tipo de educação” (UNESCO, 1966, p. 28). Assim, a partir da utilização do termo “professores da categoria que envolve o ensino especial”, o documento orienta sinteticamente para a possibilidade de diferentes programas de formação docente para o tratamento educativo especial. Nesse sentido, a

publicação reconhece a necessidade da criação de oportunidades de formação em nível técnico, nível superior e a formação continuada através dos cursos de especialização, das atividades extracurriculares e do acesso aos materiais físicos, como livros, de modo a ampliar as experiências de aprendizagens dos professores (UNESCO, 1966).

### **O Correio: A Olimpíada dos paralíticos (1974)**

O documento orientador “A Olimpíada dos Paralíticos” (1974) foi publicado pelo periódico O Correio da UNESCO. Esse documento trata de temas que envolvem a atenção histórica da UNESCO às PcDs e traz orientações sobre como se desenvolvem e devem se fundamentar, no período, os esforços para a constituição da integração da educação especial com destaque para a formação dos professores em educação especial.

Segundo o documento, até por volta de 1950, o mundo considerava as PcDs como “[...] infelizes vítimas de acidentes e doenças como aleijados incuráveis e por conseguinte marginalizados” (UNESCO, 1974, p. 4). Nesse período, as iniciativas da UNESCO já estavam articuladas à reabilitação das milhões de vítimas inocentes da Segunda Guerra Mundial. Contudo, as orientações para a “educação aos incapacitados”, conforme termo utilizado no documento, ganharam maior destaque a partir do ano de 1966, quando foi aprovada uma resolução na defesa da “[...] necessidade de colaboração entre instituições de pesquisas educacionais no estudo dos problemas especiais dos incapacitados” (UNESCO, 1974, p. 32). Diante disso, o documento aponta que o sistema tradicional das classes especiais, em que as PcDs se mantinham isoladas, começou a ser contestado. Logo, expressou que:

[...] as pesquisas suecas pareceram confirmar as principais conclusões dos estudos americanos, segundo os quais as vantagens de se colocar crianças mentalmente deficientes em classes especiais não eram válidas para todas as categorias. A pesquisa indicou que as classes especiais costumam reduzir o conceito que a criança tem de si mesma. Daí a reformulação porque estão passando atualmente os métodos de educação especial e a experimentação de novos caminhos. Um número cada vez maior de deficientes está recebendo educação reabilitadora fora da escola em cursos suplementares ou de substituição, mas os alunos continuam em suas classes normais (UNESCO, 1974, p. 17).

No ano de 1974, o documento fazia uma estimativa de um número de cerca de 400 milhões de “incapacitados” no mundo cuja maioria não tinha “[...] instrução intelectual nem profissional” e, quanto ao público infantil, a estimativa era de que uma em cada 10

crianças precisavam da educação especial (UNESCO, 1974, p. 31). Diante dessa realidade, o documento revela esforços da UNESCO para “[...] educá-los e melhorar-lhes a vida” (UNESCO, 1974, p. 31). A partir dessas referências, a UNESCO também revela uma preocupação no âmbito financeiro, pois considerava que se fazia necessário internacionalizar a educação especial não mais como uma obrigação moral apenas, mas também como um investimento e retorno financeiro para normalização<sup>53</sup> das PcDs. Nesse sentido, a publicação destaca que o objetivo da educação especial era ajudar as “[...] pessoas incapacitadas a utilizarem o máximo suas capacidades”, e que nesse processo se fazia necessária a compreensão e apoio da comunidade (UNESCO, 1974, p. 34). Logo, era função da comunidade e do governo “[...] localizar essas crianças e suas famílias, convencê-las a tirarem proveito das oportunidades educacionais e ajudá-las nisso” (UNESCO, 1974, p. 26).

Quanto às iniciativas direcionadas para a atenção formativa aos professores da educação especial, segundo o documento, estas se intensificaram entre os anos de 1966 e 1968 como resultado da articulação da UNESCO com outros OI, o que resultou no desenvolvimento de um programa especial de educação. Como estratégias para ajudar no processo formativo dos “professores de deficientes” como descritor utilizado pelo documento, percebe-se que a UNESCO promove a realização “[...] de intercâmbio de informação em escala Internacional, da criação de instituições de pesquisas educacionais e da continuação da divulgação ampla de informações sobre os diferentes sistemas de educação dos incapacitados” (UNESCO, 1974, p. 32). Além disso, a UNESCO publicou estudos sobre a educação das várias deficiências (cegos, surdos, físicos ou mentais); também realizou um trabalho de incentivo à cooperação entre os Estados-membros para a preparação dos profissionais da educação especial através da concessão de bolsas, na organização de seminários para treinamento docente e com a criação de oportunidades de missões, intercâmbios e envio de especialistas em educação de deficientes para a formação de outros professores.

---

<sup>53</sup> Para o documento da UNESCO (1974, p. 34), a “[...] normalização em educação não significa dar às crianças deficientes exatamente a mesma educação e as mesmas condições educacionais das crianças normais isso apenas serviria para realçar ainda mais a condição incapacitante. Normalização em educação significa que as possibilidades educacionais devem permitir que a criança deficiente receba a mesma oportunidade que é dada as crianças normais para realizar suas potencialidades”.

Ao tratar das orientações aos profissionais docentes da educação especial, a publicação faz vários apontamentos de modo a atender aos novos desafios para a integração das crianças da educação especial, com destaque às seguintes referências:

- a) para os casos de deficiências que envolvem as patologias da fala, o documento orienta que esse tema “[...] devia ocupar lugar mais importante no preparo de professores, pois sabemos que a fala é condição básica da leitura e da escrita” (UNESCO, 1974, p. 17);
- b) diante da falta de profissionais, que, muitas vezes, especializavam-se em apenas uma deficiência, o documento destaca a necessidade da formação mais ampla para atender aos muitos casos de deficiências. Realidade que levou muitos estudiosos a reconsiderarem não apenas os programas tradicionais de preparo de professores, mas também a organização dos serviços para deficientes, tornando emergente para a UNESCO tratar de temas voltados à seleção, preparo e qualificação profissional;
- c) a publicação também destaca a importância da identificação e tratamento precoce a fim de “[...] compensar defeitos iniciais e impedir o desenvolvimento de defeitos secundários” (UNESCO, 1974, p. 33);
- d) viabiliza a necessidade de proporcionar as PcDs várias experiências, pois os estudos demonstravam o quanto a inteligência é “plástica e maleável” criticando o uso dos testes de inteligência que legitimam diagnósticos, quando apenas deveria determinar o estado mental em dado momento;
- e) com vistas à integração das crianças, sugere como estratégia a “[...] modificação das práticas educativas” e a experimentação de “[...] Novos métodos para se determinar a melhor maneira de “normalizar” e “integrar” os deficientes” (UNESCO, 1974, p. 33). Por fim, identifica-se que a UNESCO salienta ser necessária a constante formação do “professor de deficientes/professor especialista”, com vistas a:

[...] manter-se informado e conservar a mente aberta. Ele precisa estar preparado para examinar em qualquer tempo a eficácia de seus métodos e analisar os fatores externos à classe que sejam mais capazes de facilitar a vida e promover o desenvolvimento dos discípulos. Daí se segue que o instrumento profissional mais eficaz para ajudar muitas crianças deficientes a viverem uma vida mais feliz é um corpo de professores adequadamente formados (UNESCO, 1974, p. 33).

Portanto, nas orientações do documento para a educação especial, constata-se uma defesa da perspectiva da integração, a partir da viabilidade de mais oportunidades de

aprendizagens através do acesso às escolas comuns com vistas a proporcionar a normalização das PcDs para atuação social. Nessa perspectiva, a UNESCO incentiva iniciativas articuladas à especialização dos chamados “professores de deficientes e/ou professores especialistas capacitados” como termos identificados na publicação. Quanto às estratégias formativas citadas, observa-se o incentivo às bolsas, intercâmbios, missões e a necessidade de uma formação para as diferentes necessidades das PcDs e, principalmente, da capacidade de o professor se adaptar às novas demandas da década (UNESCO, 1974).

### **Derechos Humanos: conocerlos para hacerlos respetar (1978)**

O documento orientador *Derechos Humanos: conocerlos para hacerlos respetar* (1978) foi publicado pelo *El Correo* e tem por objetivo expressar os seus ideais. O documento trata de maneira geral sobre como garantir o respeito e a efetivação dos direitos humanos através da educação nas diversas áreas do conhecimento frente aos muitos casos ainda de violação.

Primeiramente, o texto destaca que, no contexto histórico, o Estado, até então, considerado o protetor dos direitos humanos, violou muitos princípios na Primeira e Segunda Guerra Mundial. Isso porque a humanidade sempre procurou justificar as práticas de discriminação entre os homens acerca dos respectivos direitos, ao considerar, por exemplo, que “[...] algunos son menos capaces que otros o incluso genéticamente inferiores” (UNESCO, 1978, p. 6). Nessa perspectiva, a publicação aponta que, para direcionar a atuação dos Estados, tornam-se necessárias garantias internacionais, que ainda assim, nesse período, continuavam a ser violadas.

Diante dessa realidade, a publicação traz orientações na defesa de que o homem só pode exercer sua autodeterminação, que é coletiva, em um Estado livre, pois onde essa liberdade não existe “[...] el hombre no puede ser libre ya que le está prohibido liberarse” (UNESCO, 1978, p. 4). E, para que esse Estado seja livre, são necessárias três condições básicas voltadas à constituição do Estado de direito conforme citação a seguir. Essas condições devem ser exercidas baseadas em um quadro jurídico adequado às suas realidades e devem ter garantias para a sua execução, assim:

[...] debe existir una sociedad organizada en forma de Estado de derecho; en el seno del Estado los derechos humanos deben ejercerse en un marco jurídico preestablecido, que por lo demás varía según la índole de los derechos y en función de las circunstancias; por último, es necesario que el ejercicio de los

derechos del hombre por sus titulares lleve aparejadas garantías jurídicas concretas y que, en particular, existan recursos para lograr que se respeten (UNESCO, 1978, p. 4).

Quanto à definição dos direitos humanos, entende-se que estes representam um direito “inherente e inalienable. Se trata de un derecho moral que se deriva del hecho de que el hombre es un ser humano, y que a su vez garantiza la dignidad de cada individuo” (UNESCO, 1978, p. 7). Nesse sentido, defende-se que o acesso ao ensino geral ou articulado à educação especial se torna condição para tornar o homem ativo e transformador da realidade. Nessa perspectiva, a publicação destaca a obra de Chernyshevsky (1828-1889), como filósofo, economista, historiador, crítico literário e teórico da esfera da arte. Para esse autor, é através do ensino que o homem alcança o poder político e o bem-estar material, pois se entende que “[...] Quien se halla en la miseria no puede desarrollar sus fuerzas intelectuales; quien no tiene desarrolladas esas fuerzas es incapaz de sacar partido del poder; quien no disfruta del poder político no puede salvarse de la opresión, es decir de la miseria y de la ignorância” (UNESCO, 1978, p. 30).

Nesse processo, o professor assume papel nobre na instrução do próprio homem e, para tal, deve adotar uma abordagem científica para seleção dos conteúdos educacionais. Logo, o “[...] progreso científico comporta modificaciones en el contenido de la instrucción. Lo que ayer pertenecía a la esfera de los conocimientos especiales puede incorporarse hoy a la enseñanza general básica” (UNESCO, 1978, p. 30).

Sobre questões direcionadas à formação para a educação especial, o documento não traz referências explícitas, porém aponta, de forma geral, a necessidade da formação interdisciplinar dos profissionais voltada também para o desenvolvimento político e social. Além disso, destaca que, em um contexto de industrialização, torna-se necessária a esses profissionais a realização de pesquisas e estudos sobre as diversas aplicações da computação, a fim de melhorar as capacidades nacionais da sua utilização, quanto ao desenvolvimento sociocultural e circulação de dados; por fim, defende que “[...] En las universidades, los temas referentes a los derechos humanos se pueden enseñar en el marco de numerosas disciplinas, tales como [...] la pedagogía”, logo traz a necessidade de desenvolver nos espaços de formações docentes pesquisas sobre os problemas inerentes a cada realidade para refletir sobre a melhor forma de garantir os direitos humanos no chão da escola. Assim:

La enseñanza de los derechos humanos en las universidades puede estimular las investigaciones encaminadas a resolver graves problemas con ellos relacionados. La enseñanza en torno a la cuestión en las facultades de pedagogía y en las escuelas normales puede tener una importancia especial. Si los futuros maestros y profesores no conocen los principios básicos, los problemas y las soluciones en materia de derechos humanos, los establecimientos de enseñanza primaria y secundaria no podrán hacer lo que se les pide en la Declaración Universal, a saber: contribuir, por medio de la educación, al "fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales". Las numerosas violaciones que de ellos siguen produciéndose en todo el mundo son permanente y triste recuerdo de que la educación destinada a fortalecer los derechos humanos y las libertades fundamentales necesita a su vez ser reforzada y consolidada (UNESCO, 1978, p. 26).

Para tal, o documento reconhece a importância da atuação do professor na seleção dos conteúdos a fim de educar para a liberdade na educação especial e/ou regular. E, no âmbito da formação docente para a educação especial, expressa nas entrelinhas as orientações com a utilização de termos amplos, como “maestros/professores”, que se aproximam dos descritores que podem identificar os profissionais da educação especial. Assim, a publicação aponta a necessidade de pesquisas que possam possibilitar a esse professor refletir sobre sua realidade e potencializar a garantia do acesso à educação para todos os homens a fim de efetivar o direito inalienável da dignidade e constituição da autodeterminação coletiva.

### **O Correio: A educação no mundo: o mundo dos deficientes, eles querem participar (1981)**

O documento orientador denominado “A educação no mundo: o mundo dos deficientes, eles querem participar” (1981) foi publicado pelo periódico “O Correio” da UNESCO, através do qual reconhece que a deficiência não é somente consequência de uma “incapacidade”, envolve também os obstáculos impostos pela sociedade quanto às suas condições econômicas e sociais. Nesse sentido, o documento tem como objetivo, no ano Internacional dos deficientes, auxiliar os governos na eliminação dos entraves que prejudicam o desenvolvimento das PcDs, com especial destaque ao ambiente familiar e social, que determinam o seu sucesso ou fracasso. Logo, é objetivo da UNESCO viabilizar para a educação das PcDs as “[...] condições de adquirir cultura e se integrar na sociedade, desempenhando nela um papel ativo e eficaz”, isto é, produtivo e igualitário (UNESCO, 1981, p. 22).

Estima-se que, no ano de 1981, a porcentagem de PcDs se aproximava a um quantitativo de 10% a 13% da população, causado por acidentes ou possíveis “[..] erros ou falência de nossas sociedades” (UNESCO, 1981, p. 4). Esses números não eram exatos, pois muitos casos ainda eram escondidos em meio ao preconceito enraizado. Segundo o documento, havia muitos problemas que poderiam intensificar as causas da deficiência, seja nos países desenvolvidos, seja em desenvolvimento. No primeiro caso, destaca como potenciais causadores “[...] O automóvel, a industrialização, a poluição, o aumento da longevidade, regimes alimentares ricos em açúcares e gorduras etc.”. Já em relação aos países em desenvolvimento, articula as condições de pobreza e higiene às deficiências como resultado da “[..] desnutrição, precariedade das condições sanitárias, doenças endêmicas e epidêmicas incapacitantes, práticas irracionais relacionadas com o parto, tratamento inadequado de infecções” (UNESCO, 1981, p. 25).

Entendendo-se que o acesso à educação é o que permite o alcance de níveis mais elevados e a resolução dos problemas citados, a publicação expressa que a UNESCO, opondo-se a qualquer tipo de discriminação e isolamento em forma de segregação, destaca a importância da integração das crianças com deficiência na sociedade, passando a atuar com uma atenção especial à educação das famílias e da comunidade no sentido de “prevenir, atender e reabilitar”. Nesse processo, o OI entende que o isolamento em centros ou estabelecimentos de educação especial é oneroso ao desenvolvimento das crianças e poucos são os que se beneficiam. Dessa forma, a publicação compreende que a educação especial, a partir da integração, deve “[...] preservar ao máximo possível o desenvolvimento normal da criança integrando os cuidados médicos e o ensino no quadro dos serviços existentes” (UNESCO, 1981, p. 31). Assim, para a valorização aos potenciais dos estudantes e a preservação dos direitos de todos à dignidade de acesso, o documento enfatiza a necessidade de a sociedade aceitar a participação das PcDs, o que demanda:

[...] primeiro, a mobilização de todos os recursos materiais, científicos e humanos necessários, não apenas para prevenir acidentes pré-natais e sanar as incapacidades dos deficientes, mas também para que eles possam assumir responsabilidades e exercer direitos iguais aos de todos os outros membros da sociedade. Em segundo lugar, é preciso educar o público [...] a educação requer, antes de tudo, informações objetivas sobre a vontade e a possibilidade que os deficientes têm de viver como os outros (UNESCO, 1981, p. 4).

Quanto às orientações para a formação de professores em educação especial, primeiramente, o documento aponta que, a partir do Programa de articulação da UNESCO

com outras organizações não governamentais, houve a realização de seminários, inclusive na América Latina, com várias temáticas que expressam os interesses da UNESCO no respectivo período, dentre elas, encontram-se: a) os problemas que os deficientes enfrentam; b) a contribuição da educação para a solução dos problemas dos deficientes; c) a função dos pais e da aprendizagem pré-escolar na educação de menores deficientes; e d) como as novas atitudes frente às deficiências podem contribuir para a integração das crianças deficientes na vida cotidiana.

Ademais, o documento apontou que, aos professores para deficientes<sup>54</sup>, torna-se necessária uma atenção personalizada a cada indivíduo, isto é, “[...] cada pessoa é única, e isso requer uma estratégia e ação apropriadas”. Nesse sentido, o OI ressalta a importância da atuação da sociedade e dos poderes públicos na redução da “[...] “especialidade” ao mínimo imprescindível, segundo os conhecimentos, técnicas e inovações disponíveis em cada momento” de modo a colaborar com a educação das PcDs utilizando como suporte todos os meios disponíveis e conhecimentos atuais permitindo que “[...] os deficientes normalizem, na medida do possível, suas condições de vida” (UNESCO, 1981, p. 5-6).

Nesse contexto, a publicação também reconhece a importância da pesquisa docente contínua, de modo que o pessoal especializado e/ou professores para deficientes, como descritores identificados nos documentos, compreendam melhor a origem das deficiências, valorizando os conhecimentos científicos já disponíveis, pois “[...] faltam-nos informações seguras sobre a incapacidade, suas causas e consequências, e sobre o que deveríamos fazer; e sobram desinformações, preconceitos, superstições e medos” (UNESCO, 1981, p. 25).

Além disso, a publicação destaca a necessidade de dar às PcDs a oportunidade de falarem sobre elas, o que pensam e sentem, para que se reconheçam as suas possibilidades e capacidades, para que sejam motivadas a se esforçar e para que tenham “[...] confiança em si mesma e transmita essa confiança aos que a cercam, principalmente aos orientadores educacionais; se eles tiverem os conhecimentos técnicos necessários e tiverem confiança no discípulo, nada impedirá o sucesso” (UNESCO, 1981, p. 10).

Em síntese, o documento destaca a importância da formação para o pessoal especializado ou professores para deficientes conforme descritores utilizados na publicação

---

<sup>54</sup> A revista destaca que, nesse período, a UNESCO atuou com ações direcionadas à formação de professores para deficientes ao fornecer “[...] bolsas para a formação de pessoal especializado, fornece equipamentos a escolas e centros para deficientes e patrocina reuniões e seminários de capacitação profissional. Mediante estudos e reuniões, a UNESCO está elaborando um conjunto de linhas de orientação para a educação e o progresso dos deficientes. Desde 1968 “[...] já patrocinou mais de 200 projetos em cerca de 80 países” (UNESCO, 1981, p. 23).

através das seguintes estratégias: fornecimento de equipamentos, no incentivo às pesquisas, nas formações com estudos, nas reuniões, nos seminários e por meio de práticas atitudinais docentes de atenção a cada indivíduo. É necessária a valorização das capacidades das PcDs para a efetivação das oportunidades de integração no espaço escolar, principalmente aos países em desenvolvimento para estímulo da participação e produtividade social.

### **Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência (1982)**

O *World Programme of Action Concerning Disabled Persons* – Programa de Ação Mundial para as pessoas com Deficiência (PAM) – foi aprovado através da Resolução 37/52 da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 3 de dezembro de 1982, e contou pela primeira vez com a participação de PcDs em sua organização. O principal objetivo do documento orientador é incentivar a promoção de “[...] medidas eficazes para a prevenção da deficiência e para a reabilitação e a realização dos objetivos de igualdade e de participação plena das pessoas com deficiências na vida social e no desenvolvimento” (UNESCO, 1982, p. 6).

O Programa faz parte das estratégias do cenário de Desenvolvimento da Terceira Década das Nações Unidas, cujos esforços deveriam ser intensificados para a integração das PcDs na sociedade a partir das iniciativas de “[...] prevenção, reabilitação e equiparação de oportunidades” (UNESCO, 1982, p. 23).

Quanto ao contexto do ano de 1982, estimava-se um quantitativo de 500 milhões de PcDs, número que se agravava com o tempo. Nesse cenário, segundo a publicação, aproximadamente cerca de 350 milhões de PcDs estavam em zonas que não tinham acesso às diferentes formas de assistência para a reabilitação, vivendo em situações de segregação e degradação, pois se deparavam com diversas barreiras físicas, culturais e sociais (UNESCO, 1982). Nesse cenário, ainda eram grandes as consequências econômicas, pois, embora muitas PcDs adentrassem no mercado de trabalho após tratamento, em período de recessão econômica, como o vivido, os deficientes eram os primeiros a serem dispensados e os últimos a serem contratados. Sob esse viés, o PAM também visou a incentivar algumas iniciativas para a criação de empregos para as PcDs, a exemplo das “[...] oficinas abrigadas e de produção, contratação preferencial, sistema de quotas, subvenções aos empregadores que dão formação profissional e posteriormente contratam trabalhadores deficientes, cooperativas de e para pessoas deficientes” (UNESCO, 1982, p. 21).

Nesse processo, o PAM definiu que aos governos caberia a função de despertar a consciência da população sobre os benefícios da inclusão e criar oportunidades iguais para a atuação cidadã, principalmente para situações de dependência das doenças graves, adotando políticas que reconhecessem os direitos de igualdade. E, em colaboração aos Estados, as organizações não governamentais poderiam prestar assistência aos governos ao formular as necessidades, sugerir soluções ou implementar serviços complementares aos disponibilizados pelos governos (UNESCO, 1982). O Objetivo fundamental era também incumbir às PcDs o dever de participar na construção da sociedade: “[...] isto significa, entre outras coisas, que se deve oferecer aos jovens deficientes oportunidades de carreira e formação profissional, e não pensões de aposentadoria prematura ou de assistência pública” (UNESCO, 1982, p. 11).

Assim, o documento traz orientações para a educação especial na defesa da perspectiva da integração como a melhor forma de organização da educação especial, pois “[...] reconhece a necessidade do planejamento para a integração das [...] crianças portadoras de deficiência no sistema geral de educação” e, quando necessário, a viabilidade de serviços educacionais especiais em períodos apropriados, que deveriam estar vinculados ao sistema escolar geral (UNESCO, 1982, p. 31). Nesse processo, segundo o PAM, alguns avanços isolados foram identificados quanto às técnicas pedagógicas da educação especial que eram requeridas aos professores no período, a exemplo da “[...] detecção precoce, à avaliação e intervenção contínua nos programas de educação especial em situações diversas” (UNESCO, 1982, p. 20). Diante dessa abordagem, observa-se uma prevalência ainda da perspectiva assistencialista voltada à priorização dos serviços de saúde e assistência para a resolução tanto dos problemas de saúde e higiene dos países em desenvolvimento quanto das consequências da industrialização dos países desenvolvidos.

Nessa perspectiva, o PAM traz orientações quanto à formação dos vários profissionais que envolvem os atendimentos no âmbito da educação especial, dentre eles os professores da educação especial, em que se expressam estas recomendações:

- a) no âmbito da formação, a realização de pesquisas e estudos sobre os aspectos socioculturais vinculados às PcDs e a importância de desenvolver análise de indicadores sociais para planejar ações eficientes, inclusive para a preparação dos profissionais docentes;

- b) carência da articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos especializados nos cursos de formação, de modo a reconhecer a importância do estímulo à plena participação e atenção quanto aos cuidados, tratamento, reabilitação e preparação para o mundo do trabalho das PcDs;
- c) a educação especial de nível básico deverá se adequar à realidade e necessidades do lugar em que o professor atuará;
- d) devem ser organizados na perspectiva da integração os programas de formação em níveis regulares ou de especialização para os professores do primeiro grau;
- e) necessidade de proporcionar a maior gama possível de conhecimentos aos professores especializados do primeiro grau, visto que, nos países desenvolvidos, eles atuam, por vezes, como equipe multidisciplinar, contudo se salienta que “[...] nem sempre é necessário ou conveniente um alto grau de preparação e que, na sua maioria, o pessoal tem instrução de nível médio ou menos” (UNESCO, 1982, p. 35).

Dessa forma, diante da persistência nos esforços contra a falta de acesso e das vulnerabilidades que desqualificam e levam à exclusão no ensino, o programa intensifica a importância da articulação de iniciativas de prevenção, reabilitação e preparo para o mundo do trabalho. Nessa perspectiva, traz orientações, principalmente, para a formação de professores em nível geral ou especializado para atender às necessidades da integração. Contudo, pontua ser desnecessária a formação em nível superior, no destaque à preparação em nível técnico ou outros certamente pela viabilidade do custo-benefício também para o professor especializado. Assim como destaca a maior atenção da adaptação das crianças aos serviços disponíveis, e não do sistema às necessidades delas (UNESCO, 1982).

### **3.2.1 Síntese dos documentos educacionais internacionais da UNESCO analisados no período desenvolvimentista**

No item 3.2 desta seção, foram analisados os documentos educacionais publicados pela UNESCO e elencados para esta pesquisa entre os anos de 1960 e 1990, buscando enfatizar a forma como esses documentos trataram a questão da educação especial e a formação de professores em educação especial.

Nas análises realizadas, observa-se que os respectivos documentos internacionais norteadores e orientadores selecionados e apresentados para análise neste estudo representam uma época histórica que marca a constituição da modernidade, da acumulação flexível e do neoliberalismo ortodoxo que serão analisados nas próximas seções. Assim, conforme apresentado no Quadro 3, percebe-se que os documentos demonstram as necessidades de um novo projeto econômico que vai se constituindo na perspectiva de desenvolvimento das nações. Essas orientações vão consolidando uma perspectiva de articulação da educação especial com a educação básica, e a formação de professores em educação especial se torna um setor de maior atenção e investimentos. Assim, percebe-se que os conceitos e princípios observados nos documentos se aproximam da reafirmação do projeto de desenvolvimento social do período (Shiroma; Campos; Garcia, 2005).

Quadro 3 – Apresentação dos documentos internacionais da UNESCO no período de 1960 a 1982

<b>Documento da UNESCO/ano</b>	<b>Objetivo principal</b>	<b>Síntese dos documentos sobre a:</b> <b>a) Educação Especial</b> <b>b) Formação de Professores em Educação Especial</b>
<b>Convenção relativa à luta contra a discriminação da educação (1960b)</b>	A convenção foi convocada a fim de colaborar com as considerações dos Estados-membros sobre as práticas de discriminação observadas no acesso ao ensino. Dessa forma, trouxe orientações para incentivar a prescrição de qualquer tipo de discriminação no âmbito educacional e com vistas à promoção da igualdade de oportunidades de tratamento para todos.	a) Incentiva a proteção contra a privação de qualquer homem a diversidade de tipos e graus de ensino, as limitações da qualidade do ensino ofertado, a criação ou manutenção de sistemas de ensino separados e da imposição de condições contrárias ao fomento da dignidade humana. Estimula também a criação de instituições privadas, cujo objetivo seja o aumento das possibilidades de ensino oferecidas pelos poderes públicos, trata-se das <i>classes e escolas especiais</i> que se desenvolveram no período.  b) No que tange à formação de professores, o documento normativo não menciona explicitamente orientações sobre a docência para atuar na educação especial, mas destaca a importância de os Estados assegurarem a preparação ao <i>magistério</i> sem discriminação e da necessidade de igualdade de oportunidade e tratamento para todos, em que se fazia necessária a atenção dos profissionais da educação especial.
<b>Periódico El Correo: Los Derechos de Todos (1963)</b>	Diante da necessidade da diminuição das desigualdades sociais, em plena década do desenvolvimento, iniciada em 1957, o documento reforça a importância do trabalho conjunto em parceria com a UNESCO para garantir principalmente os direitos da DUDH publicada no ano de 1948, principalmente no que tange ao direito de acesso ao	a) Apesar de não citar a educação especial, defende o direito de todos à educação gratuita e obrigatória, pelo menos no nível elementar. Demonstra a necessidade de romper com quaisquer tipos de discriminação e a importância da igualdade de oportunidades e de tratamento para todos na educação.  b) Também não traz orientações explícitas para os professores da educação especial, mas cita programas de formação para professores e

	ensino primário e do combate a qualquer tipo de discriminação.	<i>especialistas</i> em nível técnico no âmbito dos direitos humanos que se aproximam da sua representação. E, como estratégias formativas para esses profissionais, diante das barreiras monetárias, o documento orienta que os Estados devem facilitar o acesso a materiais com a redução dos custos postais, assim como devem colaborar com os custos que envolvem as viagens de intercâmbio também direcionadas aos professores.
<b>Recomendação relativa à condição dos professores (1966)</b>	O documento reconhece a importância do papel do educador para a construção da cultura da solidariedade e para o desenvolvimento da cidadania crítica. Para tal, destaca a necessidade de iniciativas voltadas para a atenção ao papel docente a fim de proporcionar para todos o acesso a uma educação de qualidade que possibilite também o desenvolvimento social e econômico dos Estados.	<p>a) Defende a garantia do direito ao ensino escolar para todos, sem discriminação, inclusive destaca a necessidade de uma atenção particular às crianças que necessitem de tratamento educativo especial com a promoção de iguais facilidades.</p> <p>b) No âmbito da formação em educação especial, o documento orienta para a possibilidade de diferentes programas de <i>formação docente por categorias para o Tratamento educativo especial</i>. Nesse sentido, o documento reconhece a necessidade da criação de oportunidades de formação a nível técnico e de nível superior para esses profissionais, assim como da oferta de cursos, atividades extracurriculares, do acesso a livros e materiais diversos e das viagens de intercâmbio para o aperfeiçoamento profissional docente durante o exercício.</p>
<b>O Correio: A Olimpíada dos paralíticos (1974)</b>	O documento relata a atenção histórica da UNESCO às PcDs e traz orientações de modo a contribuir com a constituição da educação especial na perspectiva da integração, bem como suscita referências importantes para a compreensão e desenvolvimento da formação de professores de educação especial.	<p>a) A partir de 1966, os estudos sobre os problemas especiais dos <i>incapacitados</i>, como termo utilizado na época, impulsionaram a contestação ao sistema tradicional das classes especiais. Era necessário educá-los e melhorar a vida através da normalização, para que pudessem utilizar o máximo de suas capacidades com o apoio da comunidade para a reintegração nas escolas regulares e na sociedade. A educação dos deficientes é entendida como investimento, o que inclui a escolarização em classes normais e o apoio da educação reabilitadora fora das escolas.</p> <p>b) As iniciativas formativas se intensificaram entre os anos de 1966 e 1968 a partir do desenvolvimento de um programa intersectorial com outros OI, a partir do qual se reconheceu a importância da formação dos <i>professores de deficientes ou de especialistas capacitados</i>, nas diferentes deficiências e capazes de se adaptar às necessidades da década. Como estratégias para a formação dos professores de deficientes, o documento orienta sobre a necessidade do intercâmbio de informações em escala internacional, da criação de instituições de pesquisa e da concessão de bolsas, a organização de seminários para treinamento, de oportunidades de capacitação em missões e intercâmbios e o envio de especialistas para formação de outros profissionais.</p>

<p><b>O Correio: Derechos Humanos: conocerlos para hacerlos respetar (1978)</b></p>	<p>Reconhecendo os casos de violações na garantia dos direitos humanos, o documento tem por objetivo contribuir com orientações sobre como assegurar o respeito e efetivação dos direitos humanos através do acesso ao ensino para todos os homens.</p>	<p>a) O acesso ao ensino é entendido como o meio pelo qual o indivíduo desenvolve os poderes intelectuais que os libertam da opressão, da miséria e ignorância. Nesse sentido, a educação deve se constituir como um direito moral inalienável para garantir a dignidade do homem, o que se articula à necessidade da educação especial como condição para libertar esses homens das vulnerabilidades.</p> <p>b) Destaca a importância de uma formação interdisciplinar para os <i>Maestros/professores</i> e que seja reflexiva, de modo que se articule ao entendimento dos princípios básicos dos direitos humanos, para que esses profissionais reconheçam os problemas e atuem para possíveis soluções a fim de colaborar para o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais.</p>
<p><b>O Correio: A educação no mundo: o mundo dos deficientes, eles querem participar (1981)</b></p>	<p>Os obstáculos sociais são reconhecidos como os grandes causadores das deficiências. Dessa forma, o documento elaborado no ano internacional dos deficientes entende que o ambiente social e/ou familiar determina o sucesso ou o fracasso deles. Logo, o objetivo do documento é orientar os governos no processo de eliminação das barreiras que prejudicam o acesso de todos os cidadãos aos mesmos direitos, para uma atuação ativa e produtiva na sociedade.</p>	<p>a) O documento defende um ensino capaz de proporcionar o desenvolvimento normal dos indivíduos, o acesso à cultura e a reintegração na sociedade a partir das iniciativas colaborativas em parceria com as famílias e a comunidade. Trata-se na educação especial na perspectiva da integração, em que se torna necessário articular o ensino aos cuidados médicos para atendimento, prevenção e reabilitação das deficiências.</p> <p>b) Destaca-se a contribuição do programa Intersetorial da UNESCO na organização das iniciativas formativas também aos profissionais da educação especial identificados como <i>o pessoal especializado e os professores para deficientes</i>. Assim, a publicação defende como estratégias formativas: o fornecimento de equipamentos e também o incentivo da pesquisa, bolsas para formação de pessoal especializado, a realização de seminários e reuniões com temáticas sobre os problemas enfrentados pelos deficientes e por meio de práticas atitudinais docentes de atenção a cada indivíduo. Nesse sentido, defende-se a educação como instrumento para combate aos problemas sociais, em que os profissionais da educação especial devem desenvolver pesquisas contínuas de modo a consolidar conhecimentos que os libertem do preconceito através do conhecimento técnico – e que possibilite a eles desenvolver confiança para planejar uma atenção personalizada a cada estudante na defesa da perspectiva da integração.</p>
<p><b>Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência (1982)</b></p>	<p>O PAM é uma iniciativa da Terceira Década de Desenvolvimento das Nações Unidas articulado a efetivação da perspectiva de Integração da Educação Especial. Os respectivos esforços se concentram no incentivo das medidas que envolvem a prevenção das deficiências, a reabilitação e a equiparação de oportunidades de modo a</p>	<p>a) Reconhecendo a persistência dos casos de vulnerabilidade e falta de acesso caracterizado pela atenção à saúde e higiene nos países em desenvolvimento e aos problemas da industrialização dos países desenvolvidos, defende-se um planejamento para a integração das pessoas portadoras de deficiência no sistema geral de ensino, e a articulação, quando necessário, aos serviços educacionais especiais para a detecção precoce e a necessidade de intervenções contínuas.</p> <p>b) Defende a organização de programas de</p>

	possibilitar a igualdade de participação na vida social e no desenvolvimento.	formação de professores de níveis regulares, médios ou de especialização para atuação em equipe multidisciplinar. Nesse processo, destaca a importância da formação para os <i>professores especializados</i> , pois observa a carência de articulação entre teoria e prática que orientem os profissionais docentes para os cuidados, tratamento, reabilitação e preparação para o mundo do trabalho.
--	---	--

Fonte: elaboração própria.

O período de análise dos documentos elaborados pela UNESCO entre os anos de 1960 e 1990<sup>55</sup> demarca a fase de publicações normativas e orientadoras, que se iniciaram a partir no ano de 1957 e que visam à redução da pobreza e ao desenvolvimento das nações.

Inicialmente, a partir das análises realizadas aos documentos da UNESCO, na chamada primeira “década do desenvolvimento”<sup>56</sup>, percebe-se que a abordagem aos professores da educação especial e a respectiva formação **até o ano de 1963 são caracterizadas nas entrelinhas das publicações, pois os descritores identificados, conforme Quadro 1, estavam articulados à igualdade de oportunidades para o tratamento** (UNESCO, 1963). Assim, nesse período, as ações da UNESCO ainda estavam articuladas à recuperação das vulnerabilidades causadas pelas guerras, e as respectivas orientações aos educadores e voltam à consciência do direito a não discriminação. Contudo, já se observa nesses relatos a necessidade da formação técnica dos profissionais da educação, assim como das estratégias de capacitação, a exemplo da importância do acesso aos materiais impressos para maiores conhecimentos e das viagens de intercâmbios, dentre outros. Segundo Campos (2010, p. 156), essas abordagens já demonstravam um estímulo da UNESCO, com seus documentos norteadores e orientadores, para direcionar os Estados-membros quanto ao compromisso assumido para “[...] implementar todas as medidas administrativas e legislativas necessárias à plena efetividade do instrumento normativo, observando-se a vinculação do Poder Público interno aos ditames do direito internacional”. Esses esforços são intensificados de modo a garantir, principalmente entre os países mais vulneráveis, o direito de todos ao ensino primário e público.

Nessa perspectiva, dentre os documentos selecionados para análise, a primeira publicação a destacar claramente a formação dos profissionais da educação especial só foi

<sup>55</sup> Nesse período, de acordo com Mazzotta (1996), o Brasil também começa a implementar iniciativas políticas sob um caráter nacional, isto é, o Ministério da Educação passa a intensificar as ações voltadas ao atendimento das PcDs em todo o país que antes se desenvolviam de maneira isolada.

<sup>56</sup> O “Decenio el Desarrollo” se desenvolveu entre os anos de 1957 e 1966 (UNESCO, 1963).

identificada no ano de 1966, trata-se da “Recomendação da OIT/UNESCO relativa ao Estatuto dos Professores” (UNESCO, 1966). Isso porque, embora já proferida uma atenção às PcDs, foi apenas no ano de 1966 que a UNESCO lançou seu programa de educação especial<sup>57</sup>. Assim, o documento reconhece a necessidade de atenção “[...] às crianças que exijam um tratamento educativo especial” para melhorar as respectivas condições de vida (UNESCO, 1966, p. 27). Nesse sentido, a publicação faz parte das iniciativas orientadoras da UNESCO direcionadas ao processo de universalização do acesso à educação, que denunciou a necessidade de melhores condições de trabalho, diante da escassez de docentes, e declarou que o progresso do ensino dependia das qualificações e competências humanas, pedagógicas e profissionais. Assim, acredita-se que essas bases orientadoras buscaram conscientizar os Estados sobre a necessidade de melhorar as qualificações docentes para a promoção de valores morais e culturais para o progresso econômico através da “[...] formação geral, especializada e pedagógica, numa universidade ou instituição de nível equivalente, ou numa escola especializada de formação de professores” (UNESCO, 1966, p. 30).

Dessa forma, entende-se que as orientações identificadas nos documentos publicados pela UNESCO a partir do ano de 1966 fazem parte do programa intersetorial organizado em conjunto com outros OI, cujos objetivos eram: 1) a promoção de análises e estudos sobre os problemas específicos da educação de surdos, cegos e deficientes mentais ou motores; 2) fornecer aos países-membros os serviços de especialistas e consultores para o planejamento das atividades aos deficientes e para formação de professores na respectiva área; 3) oferecer bolsas para formação de profissionais especializados e patrocinar reuniões e seminários de capacitação para preparação de professores, bem como para a formação de administradores dos programas de educação especial. E, diante dessas orientações, começa a se observar a criação a nível internacional de mais cursos para a formação de profissionais para a educação especial<sup>58</sup> (Capellini; Mendes, 2006).

---

<sup>57</sup> Desde que foi criada, a UNESCO vem trabalhando para melhorar a educação de crianças e jovens deficientes. Mas foi no ano de 1966 que o respectivo OI lançou um programa de amplo alcance destinado a assegurar a colaboração com a ONU e com outros organismos do sistema, como a OMS, a OIT, dentre outras (UNESCO, 1981).

<sup>58</sup> Nesse período em que foram publicadas essas orientações pelos OI, percebe-se que o Brasil já estava sob dominação da ditadura militar (1964-1985) e, de acordo com Cunha (2009), a nível de ensino geral, poucos foram seus impactos educacionais no país, visto que houve desvalorização do magistério. Segundo Gomide e Miguel (2012, p. 10), a recomendação de 1966, de caráter orientadora, difundiu instruções voltadas à formação idealista e humanista, contudo “[...] considerada abstrata perante o modelo brasileiro da década de 1960, cerceado pela ditadura militar, com violação dos princípios de autoridade e de obediência e de ajuste da economia capitalista ao mercado internacional e à burocracia

Na análise das orientações dos documentos que compõem a “segunda década de desenvolvimento”<sup>59</sup> da UNESCO, percebe-se que o OI passa a entender a educação dos deficientes não mais como obrigação moral apenas, mas como investimento, o que inclui a necessidade de escolarização deles em classes normais, acrescido do apoio da educação reabilitadora nas classes e/ou escolas especiais. Assim, como estratégia para atender às novas necessidades que envolviam a defesa da educação especial sob a perspectiva da integração, a UNESCO passa a entender também a formação de professores da educação especial como estratégia fundamental para reintegração dos alunos na vida social a partir da adaptação às necessidades da década. Dessa forma, propõe-se uma formação para as diferentes necessidades das PcDs através da organização de intercâmbio de informações em escala internacional, da criação de instituições de pesquisa e da concessão de bolsas, assim como relata a organização de seminários para treinamento, oportunidades de capacitação em missões e o envio de especialistas para formação de outros profissionais como iniciativas realizadas pelo respectivo OI (UNESCO, 1974).

Em seguida, no cenário da terceira década desenvolvimentista das Nações Unidas, entre os anos de 1983 e 1992, desenvolve-se a “Década das Pessoas Portadoras de Deficiência”. Nesse período, é aprovado o PAM, que tinha por objetivo ressaltar a importância dos esforços para intensificação da integração das PcDs no processo de desenvolvimento, a partir da prevenção das deficiências, da reabilitação e da equiparação de oportunidades para a igualdade de participação na vida social e no desenvolvimento das nações. Nessa perspectiva, percebe-se que a publicação também traz orientações para a formação dos profissionais da educação especial, à medida que: 1) destaca a carência de articulação entre teoria e prática que orientem os profissionais docentes para os cuidados,

---

estatal.” Assim, na prática para a educação básica, as “[...] aspirações e propostas que haviam sido pensadas e engendradas antes do golpe militar de 1964 foram abandonadas e substituídas pela dimensão tecnicista da pedagogia desse tempo” (Cunha, 2009, p. 149).

<sup>59</sup> A segunda década de iniciativas da UNESCO se desenvolveu entre os anos de 1967 e 1982. Nesse período, como reflexo da prioridade do regime militar pelo Ensino Superior, observa-se no Brasil a criação das primeiras licenciaturas com habilitações em educação especial (Omote, 1988; Mazzotta, 1992). Essas iniciativas foram desenvolvidas como parte do projeto de instruções para uma formação idealista e humanista, que demonstravam o ajuste das políticas educacionais brasileiras às orientações da UNESCO, a fim de viabilizar a adaptação da “[...] economia capitalista ao mercado internacional e à burocracia estatal” e para a necessária normalização das PcDs para a participação produtiva ao capital econômico (Gomide, 2018, p. 10). Assim, para Gomide e Miguel (2012, p. 11), a UNESCO, diante das apropriações capitalistas, repercutiu um ajuste nas suas recomendações para o contexto ditatorial a fim de atender ao projeto desenvolvimentista dos países periféricos, estes importantes para a acumulação capitalista e para a manutenção hegemônica. Logo, as orientações adotadas, articuladas à vertente “produtivista, economicista e tecnicista”, passam a considerar essencial o papel dos professores pelo seu caráter multiplicador no processo de desenvolvimento das sociedades.

tratamento, reabilitação e preparação para o mundo do trabalho; 2) aponta a relevância da organização de programas de formação de professores de níveis regulares, médios ou de especialização para atuação em equipe multidisciplinar; e 3) defende a formação de pessoal para o fomento de estudos e pesquisas que possibilitem a compreensão dos vários aspectos das deficiências que envolve a otimização do planejamento e que contribua para o treinamento com vistas à detecção precoce, assistência e encaminhamento aos serviços de apoio necessários (UNESCO, 1982).

Portanto, essas três décadas com propostas de desenvolvimento para a educação como um todo e com a articulação da educação especial como parte do ensino geral buscaram contribuir com orientações aos Estados quanto à necessidade de democratização do acesso ao ensino, cuja apropriações capitalistas visam a atender principalmente às necessidades econômicas e políticas das nações. Nessa perspectiva, e de modo a sintetizar essas observações, constatou-se que os documentos analisados entre o intervalo dos anos de 1960 a 1990 trazem as seguintes caracterizações para a educação especial e para a formação de professores em educação especial:

a) quanto à concepção de educação especial, o aumento de informações contribuiu para o surgimento de questionamentos sobre o funcionamento das escolas e classes especiais. Assim, os documentos da UNESCO passam a defender uma mudança de perspectiva da assistência aos casos de invalidez, para a tendência de normalização dos indivíduos para o mundo do trabalho através do acesso às escolas regulares, isto é, passam a destacar a necessidade de uma mudança da perspectiva de segregação para a integração da educação especial, embora as duas continuem coexistindo a nível internacional a depender da realidade social de cada contexto (Canziani, 1995; UNESCO, 1974). Nesse processo e articulada aos interesses sociais, a UNESCO passa a orientar que os atendimentos nas classes e escolas especiais devem assumir uma tendência de preparação para ingresso nas salas comuns “[...] como parte da educação regular, direcionada para a promoção de acesso igualitário a todos na educação e a integração de todo cidadão na vida econômica e social de sua comunidade” (Souza; Pletsch; Batista, 2019, p. 8);

b) no decorrer dos anos, observou-se também nos documentos a utilização dos seguintes termos de tratamento para representar as PcDs em cada período: até os anos de 1960, as PcDs eram reconhecidas nas publicações como vítimas de

acidentes ou doenças, aleijados e marginalizados com a necessidade de reabilitação; posteriormente, até por volta dos anos de 1974, identificou-se nas publicações termos como “defeituosas”, “excepcionais”, “incapacitados”, “deficientes”, momento em que começa a surgir a defesa da perspectiva de integração e normalização dos indivíduos. Entre os anos de 1981 e 1982, observam-se termos como “deficientes”, “pessoas portadoras de incapacidades”, “retardada mental”, “invalidez”. Dessa forma, percebe-se que, apesar do acesso aos maiores conhecimentos e do incentivo ao direito de acesso das PcDs às escolas regulares, segundo a perspectiva de normalização, os documentos refletem o modo como as PcDs foram integradas, quando realizado, sem uma atenção às suas individualidades, pois deveriam se adequar aos padrões da escola. Nesse sentido, mantinha-se a articulação da educação especial aos serviços assistencialistas, que, por vezes, legitimavam rótulos de exclusão, tornando-se necessária uma nova reestruturação da perspectiva de atendimento;

c) quanto às orientações para a formação de professores, primeiramente, observamos, nos estudos dos documentos, alguns descritores utilizados que se aproximam da identificação dos professores da educação especial entre 1960 e 1990, conforme Quadro 1: “especialista técnico”, “professores da categoria de ensino especial”, “professores de deficientes” e “pessoal e/ou professor especializado”. Ao evidenciar a figura dos profissionais da educação especial em suas produções, percebe-se que, a partir dos anos de 1960, a UNESCO começa a desenvolver iniciativas como parte de um programa intersectorial desenvolvimentista, que contribuiu para impulsionar o incentivo da formação dos professores para a educação especial. Logo, o aumento da demanda de atendimento das PcDs evidenciou a “[...] necessidade de investimentos na capacitação dos professores, que devem estar mais preparados do que os da escola ordinária” (Souza; Pletsch; Batista, 2019, p. 6). Assim, no estudo dos documentos do respectivo período desenvolvimentista, identificamos dois momentos de orientações: 1) o primeiro até os anos de 1970 marca o aumento do incentivo aos estudos sobre os problemas das PcDs, assim como se iniciam os serviços de envio de especialistas para a formação, inclusive com a concessão de bolsas aos profissionais (UNESCO, 1966); e 2) já a partir dos anos de 1970, intensifica-se a importância da formação para a reintegração das PcDs; logo, defende-se a formação

em vários níveis, inclusive em nível superior, voltada para a detecção precoce, assistência e encaminhamento aos serviços de assistência (UNESCO, 1974; UNESCO, 1982).

Por fim, sintetizando os diálogos, percebe-se que as orientações para a formação de professores para a educação especial foram se tornando essenciais nos documentos da UNESCO para atender ao direito de acesso de todas as pessoas à escolarização e, principalmente, para tornar o homem atuante na perspectiva econômica e transformadora da realidade. Isto é, o professor foi assumindo um papel primordial no processo de integração, ele deveria ser capaz de se adaptar às necessidades de cada década e possuir os conhecimentos técnicos e a confiança para o sucesso do processo. Nesse sentido, diversificam-se também as iniciativas voltadas à formação dos profissionais para a educação especial na perspectiva pedagógica, observando-se, a partir de 1970, uma atenção a uma formação voltada às diferentes necessidades das PcDs convergentes à realidade das escolas, que deveria ser capaz de libertá-los das vulnerabilidades às quais estavam expostos.

### **3.3 A Formação de Professores em Educação Especial nos documentos da UNESCO a partir das Reformas Neoliberais de Terceira Via**

Neste item, apresentamos os documentos educacionais internacionais publicados pelos OI no período das reformas neoliberais de Terceira Via, entre os anos de 1990 até a atualidade. Na apresentação de cada documento, destacamos os elementos que evidenciaram os aspectos sociais, a concepção de educação especial e as possíveis orientações para a formação de professores em educação especial articuladas à defesa da concepção de inclusão da educação especial que se desenvolve no período.

#### **Declaração de Salamanca para Necessidades Educativas Especiais (1994)**

A Declaração de Salamanca versa sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais e se desenvolveu como resultado da Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, Espanha, entre os dias 7 e 10 de junho de 1994. O documento orientador tem por objetivo reafirmar o direito de educação

para todas as “[...] crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino” (UNESCO, 1994, p. 1). Trata-se da defesa da perspectiva da inclusão, cuja pedagogia está centrada no aluno, cada um com suas individualidades, habilidades e necessidades. Para tal, a declaração viabiliza a urgência da sociedade, ao reconhecer que:

[...] as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem a escola deve ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem (UNESCO, 1994, p. 4).

Assim, segundo a Declaração, um mesmo tamanho não serve para todos (UNESCO, 1994). Nesse sentido, torna-se necessária uma escola que atenda às necessidades de aprendizagem de todos os alunos, através da inclusão da educação especial como parte integrante dos programas educacionais. Dessa forma, o documento pretendia realizar o enfrentamento de alguns problemas do período que envolviam a necessidade de redução da taxa de desistência e repetência escolar, a melhoria dos índices de desenvolvimento, a conscientização da sociedade sobre as potencialidades de todos no combate às atitudes discriminatórias e o treinamento para a vida social. Benefícios estes que, a longo prazo, impediriam o desperdício de recursos, pois, em última instância, a eficiência dos sistemas educacionais poderia garantir também o custo da eficácia.

Nessa perspectiva, partindo-se do pressuposto de que a formação dos professores é condição para o progresso da educação especial na perspectiva da inclusão, a declaração também orienta que é papel do Estado garantir o desenvolvimento dos programas de treinamento e recrutamento de todos os educadores, tanto durante a formação inicial como em serviço. Nesse sentido, o documento destaca algumas orientações tanto a nível de formação inicial para os professores/educadores da sala de aula comum quanto aos professores especialistas como descritores identificados nos documentos que seguem destacados:

- a) para todos os futuros professores, deve ser realizado um treinamento pré-profissional nos cursos de pedagogia para o ensino do primário e secundário. Além disso, eles devem ser orientados positivamente quanto às deficiências, incentivados a entender sobre os serviços de apoio e desenvolver habilidades e conhecimentos sobre a “[...] a avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo

curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino” (UNESCO, 1994, p. 10);

b) nas escolas práticas, a fim de colaborar com o trabalho realizado pelos especialistas, os professores devem ter a possibilidade de ampliar a sua autonomia e desenvolver habilidades flexíveis. Características necessárias para a adaptação do currículo e para a instrução adequada às necessidades especiais dos alunos. Devem ser utilizados também seminários e materiais escritos durante o treinamento para ampliar a capacidade de liderança dos professores, pois eles devem oportunizar aos alunos com deficiência as experiências para exercitar, por exemplo, a liderança para futura participação social;

c) destaca a importância do recrutamento de professores que sejam modelos nas salas de aula, com o envolvimento de indivíduos portadores de deficiências para inspirar e envolver os alunos quanto às suas potencialidades, despertando-lhes a confiança para as possibilidades de sucesso pelo esforço na vida social;

d) enfatiza a necessidade de avaliação dos professores durante os cursos de graduação, em relação às habilidades requeridas para atenção às necessidades educacionais especiais;

e) reconhecendo as condições, muitas vezes, difíceis dos professores em sala de aula, viabiliza a necessidade do treinamento em serviço para todos os professores, através da interação de treinadores ou por meio da educação à distância e/ou demais técnicas autodidáticas;

f) para os professores especializados, defende a qualificação através de treinamento especializado em educação especial que deve acontecer paralelamente ou precedido do treinamento e experiência na educação regular. Assim, o treinamento para os professores da educação especial deve desenvolver, primeiramente, habilidades para trabalhar com todos os tipos de deficiências, conhecimentos estes que devem anteceder à especialização nas áreas específicas das deficiências;

g) também reconhece a importância majoritária das Universidades para a articulação entre pesquisa e treinamento e para o aconselhamento da forma como se deve organizar a educação especial através do “[...] respeito à pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento” (UNESCO, 1994, p. 11).

Em suma, o documento reconhece que, para o sucesso da educação especial na perspectiva da inclusão, é importante uma atenção tanto os profissionais da sala comum (capacitados) na perspectiva da inclusão como aos professores especializados em cada deficiência. Esses profissionais assumem papel primordial para a garantia da educação inclusiva, perspectiva que se desenvolveu paralelamente à defesa do pressuposto de que “[...] cada escola deveria ser uma comunidade coletivamente responsável pelo sucesso ou fracasso de cada estudante”. Sob esse viés, a declaração destaca a importância do treinamento de todos os professores durante a formação inicial e em serviço para que desenvolvam as habilidades de autonomia, flexibilidade e liderança substanciais para a adaptação das estratégias às necessidades de todos os alunos da educação especial na perspectiva da inclusão (UNESCO, 1994, p. 10).

### **Educação: um tesouro a descobrir (1996)**

O documento orientador “Educação: um tesouro a descobrir” (UNESCO, 1996) foi elaborado a partir do relatório produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. A publicação reconhece a educação como uma via necessária para conduzir o contínuo desenvolvimento das pessoas e da sociedade democrática, assim como o meio pelo qual será possível diminuir os problemas sociais causados pela distribuição desigual do progresso econômico científico, a exemplo do desemprego, da pobreza e da exclusão social (UNESCO, 1996).

A educação se torna um fim em si mesma para atender às necessidades e transformações do século. Assim, o documento passa a defender uma “[...] educação ao longo de toda a vida, de modo a conciliar a competição que estimula, a cooperação que reforça e a solidariedade que une” (UNESCO, 1996, p. 15). Ademais, ressalta a importância de uma formação que incentive o homem a viver melhor a partir do acesso ao conhecimento, da construção da experiência e de uma cultura pessoal que lhe desperte a autonomia e para o desenvolvimento de competências e das capacidades de se adaptar ao global, sem negar as tradições e culturas individuais que devem ser preservadas.

Logo, diante das necessidades de coesão social frente ao fenômeno da globalização no século XXI, o documento entende que os professores se constituem como os agentes de mudança e de sucesso ou não da educação escolar e devem atuar não mais como solistas, mas como mediadores que guiam os alunos no processo de aprender a aprender. Nesse

sentido, os professores devem favorecer o desenvolvimento do caráter e do espírito das novas gerações, proporcionando a eles o desenvolvimento da compreensão mútua e da tolerância. Ainda segundo a publicação, os docentes são os responsáveis pela “[...] formação de atitudes – positivas ou negativas – perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente” (UNESCO, 1996, p. 152).

O próprio documento também expressa uma demasiada responsabilidade exigida dos professores, o que envolve a capacidade de tornar a escola mais atrativa, atender às necessidades individuais dos alunos e colaborar para a transformação da sociedade. Sobre essa perspectiva, a publicação destaca que se espera que os professores “[...] obtenham sucesso em áreas em que pais, instituições religiosas e poderes públicos falharam, muitas vezes. Devem ainda encontrar o justo equilíbrio entre tradição e modernidade, entre as ideias e atitudes próprias da criança e o conteúdo” (UNESCO, 1996, p. 154). Para tal, o investimento na capacitação desses profissionais se torna primordial.

Assim, quanto à formação de professores para a educação especial na perspectiva da inclusão, o documento relata que o aumento da população escolar provocou o recrutamento de professores em massa, muitas vezes, desqualificados diante da limitação de recursos financeiros. Nesse sentido, a publicação defende a importância da qualidade do ensino aos professores, pois com a inclusão também surgiu a necessidade de novas tarefas, para as quais, muitas vezes, os docentes estavam mal preparados, visto que “[...] quanto maiores forem as dificuldades que o aluno tiver de ultrapassar - pobreza, meio social difícil, doenças físicas – mais se exige do professor” (UNESCO, 1996, p. 158-159).

Logo, entende-se que “[...] O professor deve ser reconhecido como “o mestre” pela sociedade e dispor da autoridade necessária e dos meios de trabalho adequados” (UNESCO, 1996, p. 166). E a formação deve dotar esse professor das diversas competências e das qualidades humanas, como “[...] a autoridade, empatia, paciência e humildade” (UNESCO, 1996, p. 159). Deve desenvolver também as qualidades de determinação, responsabilidade e de ordem ética, intelectual e afetiva que, posteriormente, devem ser cultivadas nos alunos.

Portanto, o documento destaca a importância de se repensar a formação de professores para a inclusão, pois é necessário que possuam as qualidades humanas e intelectuais para a reforma do ensino. Logo:

[...] para melhorar a qualidade da educação é preciso, antes de mais nada, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas (UNESCO, 1996, p. 153).

Nesse processo, é papel dos Estados reafirmar a importância da função do professor, assim como devem motivar e criar as condições para a melhoria da qualificação docente. Para tal, o documento traz algumas considerações tanto para os professores com habilitação em educação especial para orientação especializada quanto para os professores da sala comum. Como descritores identificados no documento, destacam-se:

- a) para os professores especializados, os certificados de formação inicial devem indicar os níveis específicos e o tipo de educação em que os profissionais estão habilitados, a exemplo da educação especial. Essa formação inicial deve estar baseada nos quatro pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos\aprender a viver com os outros e aprender a ser);
- b) o documento aponta um grande desafio do período, trata-se do fato de a formação inicial, em muitos países, se desenvolver ainda em nível secundário. Para resolver essa problemática, o documento defende a importância da articulação das Universidades com os Institutos de formação de professores para o ensino primário e secundário, objetivando-se a longo prazo evidenciar a necessidade da formação superior para a atuação principalmente no ensino secundário. Essa formação inicial deve possibilitar a interação com professores dotados de experiências e com pesquisadores no âmbito da inclusão;
- c) para todos os professores, o documento destaca a importância da formação em serviço, trata-se de uma educação permanente para desenvolver as competências pedagógicas teóricas e práticas a partir do desenvolvimento dos programas educacionais. Nesse processo, torna-se importante a seleção e o aperfeiçoamento dos professores para a formação pedagógica no sentido de possibilitar a renovação das práticas de ensino;

d) através das novas tecnologias, deverão ser desenvolvidos programas de formação contínua, que permitam aos professores se familiarizar com os progressos da tecnologia da informação e comunicação para que tornem os vários saberes acessíveis, a exemplo dos manuais como recursos formativos a fim de melhorar a competência pedagógica e o nível de conhecimentos. Dessa forma, o documento entende que a qualidade da educação depende mais da formação contínua, que deve se desenvolver a partir de sessões de trabalho em grupo e estágios para motivá-los a desenvolver suas competências. A propósito, essas tecnologias à distância, além de representar as novas tecnologias ou métodos de ensino, representam uma economia ao sistema econômico;

e) defende-se que “[...] além dos meios de trabalho e dos meios de ensino adequados, a existência de um sistema de avaliação e de controle que permita diagnosticar e remediar as dificuldades, e em que a inspeção sirva de instrumento para distinguir e encorajar” (UNESCO, 1996, p. 156). Dessa forma, salienta a importância de o professor estabelecer um diálogo sobre a construção dos saberes, métodos e fontes, observando-se os resultados. Nesse processo, é fundamental mais empenho dos Estados para motivar os professores nas situações difíceis, oportunizando as condições adequadas de trabalho e remuneração equiparada às outras categorias com o mesmo nível de formação, assim como a necessidade de incentivos para atuação em lugares mais afastados.

Em síntese, o documento entende como necessidade para o século XXI a garantia da qualidade na formação de todos os professores que atuam na perspectiva da inclusão, tanto aos professores com habilitação específica como aos professores para a sala comum. Essa capacitação deve se desenvolver durante toda a vida para o desenvolvimento da qualidade do ensino, o que abarca a formação inicial, em serviço e continuada para aperfeiçoamento dos conhecimentos, técnicas e desenvolvimento das competências relacionadas à disciplina ensinada e à competência pedagógica que incentive os questionamentos, interações e análises, a partir do aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos\aprender a viver com os outros e aprender a ser (UNESCO, 1996).

## **Necessidades especiais na sala de aula: um guia para a formação de professores (1998)**

O documento “Necessidades especiais na sala de aula: um guia para a formação de professores” foi desenvolvido no ano de 1998 como parte do projeto de treinamento internacional organizado pela UNESCO. Nesse guia orientador, foram incorporadas as ideias dos *workshops* realizados até o período, a fim de ampliar a atenção para as necessidades educacionais especiais nos cursos de aperfeiçoamento e desenvolver um manual para a formação de professores multiplicadores. Nesse sentido, o documento, ao reconhecer a importância do papel docente e as respectivas dificuldades encontradas na sua formação, tem por objetivo colaborar com as estratégias organizadas pelos Estados-membros, a fim de orientar os formadores de professores, e a quem interessar, para melhorar as atitudes docentes frente à diversidade e às necessidades especiais das crianças nas escolas normais (UNESCO, 1998).

A grande problemática identificada pelo documento se refere à carência de programas de formação inicial e de formação continuada que incluam, para todos os professores, elementos relacionados com as questões suscitadas pela deficiência. Dessa forma, o guia identificou que a atenção a deficiência, muitas vezes, concentrava-se na formação dos profissionais especialistas que atuavam em escolas especiais. Nesse caso, para os professores das classes comuns na perspectiva da inclusão, as estratégias de formação variavam muito, partindo desde um curso de cinco anos em uma escola normal até o treinamento no trabalho fornecido ocasionalmente sem uma grande base de conhecimentos sobre a educação especial (UNESCO, 1998).

Nesse sentido, o documento reconhece que todas as crianças na sua individualidade têm necessidades únicas, isto é, essas características não estão associadas às consequências das limitações ou deficiências dos alunos, mas aos agravantes que envolvem a natureza do programa educacional, a organização da escola e as atitudes do professor que não recebeu formação adequada. Assim, salienta-se a importância de uma formação para a educação inclusiva de qualidade, em que todos os profissionais docentes sejam preparados (UNESCO, 1998).

O guia descreve ainda as iniciativas formativas realizadas pela UNESCO na aplicabilidade do manual em diferentes países, a partir da formação de coordenadores e professores dos diferentes níveis com a participação em *workshops*, vídeos, seminários,

trabalhos práticos, projetos de pesquisa, avaliação e planejamento. Assim, segundo o documento, a inovação depende desses profissionais, e se torna necessária a capacitação dos professores para a inclusão na formação inicial, continuada e em serviço, trazendo também algumas orientações gerais para os professores especialistas e aos professores para a diversidade:

- a) na escola inclusiva, os alunos com necessidades educativas especiais são de responsabilidade de todos os professores que devem receber a formação adequada e os materiais educativos necessários. Assim, os docentes da sala comum e os especializados devem desenvolver durante seu processo de formação várias habilidades, como a eficiência, a eficácia e a autonomia na tomada de decisões que devem ser democráticas, colaborativas e permitir as mesmas oportunidades de aprendizagens para todos;
- b) para o guia, é através da formação inicial ou continuada que os professores da sala comum devem testar e vivenciar múltiplas experiências para assimilar novas formas de pensamento e comportamento – e, assim, desenvolver a clareza de conceitos, adequando as estratégias às diferentes condições na sala de aula;
- c) o guia defende também que os professores na perspectiva da inclusão devem enxergar a sala de aula como local de aprendizagem de modo a facilitar o desenvolvimento dos alunos. Logo, a mudança é um processo, e o erro, a incerteza e as dificuldades são superados quando o professor reconhece as individualidades de cada aluno e organiza o ambiente e as estratégias pedagógicas com confiança, trata-se da formação em serviço. Nesse processo, os alunos com alguma dificuldade representam fontes de reflexão sobre a prática para a reorganização das estratégias de forma ativa;
- d) as estratégias metodológicas em sala de aula devem ser colaborativas, de modo que as aprendizagens sejam construídas coletivamente a partir da reflexão sobre os problemas sociais com os meios existentes (UNESCO, 1998).

Portanto, o documento representa um manual de orientação internacional com vistas a destacar a importância da formação inicial, continuada e em serviço para todos os professores, os da sala comum (capacitados) e os especializados na perspectiva da inclusão. Esses profissionais devem ter acesso a saberes sobre as necessidades das PcDs

para que compreendam a diversidade de alunos e possam proporcionar experiências flexíveis a cada realidade, desenvolver a liberdade para adequar suas práticas aos objetivos almejados e instrumentalizar colaborativamente estratégias ativas e de gerenciamento em sala de aula para dar soluções aos problemas vivenciados.

### **Educação para Todos: o compromisso de Dakar (2001)**

O documento “Educação para Todos: o compromisso de Dakar” (2001) foi resultado da Cúpula Mundial de Educação realizada no ano de 2000 em Dakar, no Senegal. O texto orientador reafirma os princípios da Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) apoiada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos e pela Convenção sobre os Direitos da criança. A partir desses princípios, o texto afirma que “[...] toda criança, jovem ou adulto tem o direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser” (UNESCO, 2001, p. 8).

Quanto ao contexto, o documento expressa que foram grandes as oportunidades e os avanços na universalização do acesso ao ensino fundamental e médio propiciados a partir da globalização, porém também revela que surgiram muitos desafios, e o maior deles se trata da garantia da qualidade do ensino, que não deve ser privilégio de poucos. Diante dessa problemática, ocorre a intensificação da pobreza e das desigualdades, pois “[...] nega-se a jovens e adultos o acesso às técnicas e conhecimentos necessários para encontrar emprego remunerado e participar plenamente da sociedade” (UNESCO, 2001, p. 8). Nesse sentido, o documento faz parte das iniciativas da UNESCO para avaliação dos progressos alcançados na última década após a Declaração de Jomtien<sup>60</sup> (UNESCO, 1990) quanto à universalização do ensino com vistas a “[...] educar todos os cidadãos de todas as sociedades” e estabelecer metas e objetivos de EPT com prazo para efetivação até o ano de 2015 (UNESCO, 2001, p. 5).

---

<sup>60</sup> A Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990) se constituiu como marco orientador e foi aprovada através da Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien, Tailândia, entre os dias 5 e 9 de março de 1990. O documento tem como objetivo reafirmar o princípio da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em que “[...] toda pessoa tem direito à educação” para tal identifica a necessidade de garantir a educação básica como um direito de todos (UNESCO, 1990, p. 2).

Nesse processo, o texto orienta para a necessidade de o Estado atuar com políticas permanentes e com a vigilância do processo educacional de modo a inserir todos os indivíduos na vida produtiva. E, para garantir a qualidade do ensino para todos, como ferramenta para a solução dos problemas sociais emergentes do período, torna-se necessária a participação ativa e a preponderância do trabalho dos professores, assim como viabiliza a responsabilidade dos professores no processo educativo. Dessa forma, o documento reconhece que:

[...]. Os professores são atores essenciais na promoção da educação de qualidade, quer nas escolas, quer em programas comunitários mais flexíveis; são defensores e catalisadores da mudança [...] capaz de participar, local e nacionalmente, das decisões que afetam a vida profissional e ambiente de ensino. Os professores devem também aceitar as responsabilidades profissionais e serem responsáveis perante os educadores e a comunidade (UNESCO, 2001, p. 24-25).

Diante dessas abordagens, a publicação destaca a importância da atenção à profissionalização dos professores e da implementação de políticas de reconhecimento que garantam condições de trabalho favoráveis para o desenvolvimento da inclusão. Assim, o documento traz algumas orientações generalistas para a formação docente a partir da utilização do termo “professores para a inclusão” que também se articula aos professores especialistas, ao envolver:

- a) melhorias nas condições de trabalho: os docentes devem ser motivados e profissionalmente competentes, a fim de desenvolver abordagens de aprendizagem diversificadas, flexíveis e inovadoras que proporcionem um ambiente de respeito e confiança mútuos;
- b) valorização do papel social dos professores: os docentes devem organizar ambientes saudáveis e seguros para os estudantes e, para isso necessitam, de “[...] políticas e códigos de conduta que desenvolvam a saúde física, psicossocial e emocional dos professores e alunos” que reconheçam a carreira, melhorem a condição de trabalho e a qualidade de vida (UNESCO, 2001, p. 24);
- c) incentivo das políticas de qualificação: o documento também destaca a importância de se proporcionar diversificados e altos níveis de profissionalização aos docentes, inclusive através dos cursos à distância, para tal enfatiza que:

[...] Em todos os níveis da educação, os professores devem ser respeitados e adequadamente remunerados; ter acesso à formação e ao desenvolvimento e ao apoio profissional permanente, inclusive mediante o ensino aberto e a distância [...] Devem ser implantadas estratégias claramente definidas e mais imaginativas para identificar, atrair, capacitar e reter bons professores. Essas estratégias devem consagrar o novo papel dos professores no preparo dos alunos para uma economia emergente, baseada no conhecimento e conduzida pela tecnologia. Os professores devem ser capazes de compreender a diversidade de estilos de aprendizagem e de desenvolvimento físico e intelectual dos estudantes e de criar ambientes de aprendizagem estimulantes e participativos (UNESCO, 2001, p. 24-25).

Portanto, o documento representa uma iniciativa da UNESCO com vistas a refletir sobre os desafios e garantir a qualidade do acesso para os estudantes ainda excluídos do processo de ensino. Nessa perspectiva, a publicação destaca a importância da valorização do trabalho docente para a inclusão por parte dos Estados através do incentivo das políticas educacionais e do estímulo ao acesso a diferentes níveis de formação favorecidos pelo uso das tecnologias. Assim, o conceito de professores da educação especial é destacado no documento sob uma perspectiva generalista para a inclusão, a partir da qual são desenvolvidas competências flexíveis para a adequação à diversidade, a fim de contribuir para o preparo dos indivíduos para a economia, para a vida produtiva e para o desenvolvimento das nações.

### **Orientações para a Inclusão (2005)**

O documento “Orientações para a Inclusão” foi publicado no ano de 2005 pela UNESCO para garantir o acesso à educação para todos. Diante da falta de orientações facilitadoras, o documento foi desenvolvido em forma de manual, com viés orientador para apoiar os países na construção dos respectivos Planos Nacionais de Educação Inclusiva. Essas orientações visam a combater a realidade no período, com grandes desafios atitudinais e elevado número de crianças marginalizadas e excluídas, a fim de tornar possível a transição da integração para a inclusão que envolve a necessidade do acesso ao ensino de qualidade.

O manual entende que a educação é o meio pelo qual se desenvolve o capital humano, o desenvolvimento econômico e a formação das competências dos indivíduos para a tomada de decisões e para a escolha dos seus destinos. Nesse sentido, o documento entende que a inclusão é uma necessidade para a efetivação da meta da EPT implementada a partir dos anos de 1990. Também compreende que são satisfatórios os resultados obtidos

com a inclusão da educação especial nas escolas regulares, que foram construindo “[...] oportunidades para criar redes sociais, normas de reciprocidade, assistência mútua e aumento de confiança” (UNESCO, 2005, p. 27). Nessa perspectiva, o guia também aponta que, aos casos diversos, existem as possibilidades de escolha ao encaminhamento para as escolas especiais e de conciliar os sistemas inclusivo e especializado, oferecendo às crianças o apoio necessário a cada caso individual.

Nesse contexto, o documento entende que os professores e as escolas de formação de professores são recursos fundamentais no apoio à inclusão, de maneira a reconhecer como elementos-chaves para a efetivação de práticas, de fato, inclusivas. Assim, o documento traz algumas orientações para os professores especializados, de apoio e aos professores das salas comuns:

- a) as atitudes negativas dos professores nas salas regulares são o maior obstáculo para o desenvolvimento da inclusão, logo é necessário o desenvolvimento de atitudes positivas nos professores, o que depende da formação, do apoio em sala de aula, do tamanho da classe e da capacidade de trabalho;
- b) os Estados devem possibilitar a modificação da formação de professores tanto no âmbito das escolas regulares quanto do apoio especializado. Nessa perspectiva, defende que, para todos os professores, é necessário rever a formação “[...] longa, teórica e sem componente prático para uma formação contínua e em serviço”. E, no âmbito da formação especializada, os professores devem ser preparados para apoiar a escola, a fim de “[...] modificarem os temas e métodos de trabalho” (UNESCO, 2005, p. 24);
- c) as escolas de formação devem possibilitar a criação de locais em que os professores possam aprender com suas experiências, refletir sobre suas tentativas, ampliar suas ideias e estratégias de trabalhar em sala de aula;
- d) é necessário mudar a cultura de sala de aula e das universidades ultrapassando obstáculos, como “[...] valores e atitudes já existentes, falta de compreensão, falta de conhecimentos necessários, recursos limitados e organização inadequada” (UNESCO, 2005, p. 17);
- e) o professor deve ter autonomia e liberdade para escolher os seus métodos de trabalho, pois é o maior responsável pela aprendizagem dos alunos. Nesse caso,

a mudança é entendida como a possibilidade de refletir sobre as individualidades dos alunos que devem ser ativos no processo. Para tal, a inclusão requer um processo de mudanças e de reajustamento dos conceitos preexistentes;

f) é através da experiência, da ação e da cooperação na adaptação do currículo que os professores poderão colaborar com o processo de ensino-aprendizagem respeitando as capacidades e as dificuldades de cada aluno e disponibilizando o apoio necessário, a exemplo da orientação a mobilidade nas atividades práticas. Logo, os ambientes devem ser organizados de tal modo que os preparem para atuar também em uma sociedade inclusiva.

Em suma, após as respectivas abordagens, compreende-se que o manual reconhece a necessidade das mudanças atitudinais, principalmente dos professores que atuam nas salas regulares na perspectiva da inclusão. Segundo o documento, os professores especializados devem ter formações para apoiar nas adaptações dos temas e métodos de trabalho e, para todos os docentes (capacitados e especializados), tornam-se necessárias formações para a diversidade mais rápidas, contínuas e em serviço de modo que possam se flexibilizar as constantes mudanças educacionais no combate aos casos de exclusão, marginalização e implementação de uma educação inclusiva que se constitui como um processo.

### **Diversidade na educação: experiências de formação continuada de professores (2006a)**

O documento orientador “Diversidade na educação: experiências de formação continuada de professores” (2006a) realiza uma avaliação das experiências formativas continuadas planejadas para os professores na modalidade a distância. O texto pretende destacar a necessidade da oferta de mais cursos de formação continuada com temáticas relativas à diversidade e da necessidade de avaliação e monitoramento dessas estratégias para aperfeiçoamento e efetivação das políticas educacionais. Assim, a fim de proporcionar a reflexão e o desenvolvimento dessas propostas de capacitação articuladas à realidade de cada contexto, dialoga-se sobre os benefícios e desafios dos respectivos desenhos formativos (UNESCO, 2006a).

Compreende-se que, a partir do final do século XX, o documento observa uma mudança na concepção da educação, do individual para o social, do político para o ideológico; o ensino se torna permanente, social e um direito de todos. Nesse sentido, desenvolvem-se três princípios fundamentais para a educação que envolvem as seguintes abordagens: 1) não existe idade para se educar; 2) a educação deve se estender ao longo da vida; 3) a educação não é neutra (UNESCO, 2006a). Logo, entende-se que a educação representa a essência para a promoção da paz, do respeito aos direitos humanos e para o desenvolvimento sustentável e consolidação da democracia, pois:

[...] a quanto mais cidadãos forem disponibilizados o conhecimento e a informação acerca da realidade social, bem como as alternativas para seu enfrentamento, mais chances a sociedade tem de minimizar e/ou extinguir os danos à dignidade da espécie evidenciados na contemporaneidade (UNESCO, 2006a, p. 17-18).

Isso posto, são identificadas várias problemáticas sociais que afetam principalmente os mais vulneráveis, a exemplo da “[...] violência, guerras, conflitos políticos, fome, pobreza, doenças” (UNESCO, 2006a, p. 19). Consoante a essa realidade, o texto defende que a qualificação docente é condição para o desenvolvimento do controle e intervenção diante das adversidades sociais, pois “[...] toda e qualquer proposta de Educação de qualidade, democrática que promova a cidadania e a equidade, passa pela promoção de formação diferenciada para professores” (UNESCO, 2006a, p. 11).

Assim, o documento defende que a efetivação das políticas educacionais depende dos investimentos na capacitação dos professores, tornando-se necessária uma maior oferta e qualidade dos cursos sistematizados, de modo a criar as condições para a formação permanente e para o ensino de qualidade para todos. Ademais, na análise do respectivo documento, observa-se a utilização de termo generalista “educadores para a diversidade” que compreende tanto os professores das salas comuns como os professores especializados. Nesse sentido, são realizadas as seguintes orientações para ambos os professores:

- a) é necessário repensar a partir da perspectiva dinâmica e inclusiva sobre o conteúdo das formações iniciais e continuadas, em que se faz preciso, além do estudo das áreas de conhecimento tradicional, a reflexão sobre temáticas relativas aos direitos humanos e à diversidade, a fim de desenvolver a criticidade e a criatividade dos professores para que promovam ações transformadoras nos contextos escolares;

b) para atuar na sala de aula, o professor precisa fazer adesão a determinados princípios e valores, desenvolver a autonomia para tomar decisões para a ação e ampliar a autoconsciência sobre a sua prática, a ponto de que saiba distinguir entre “[...] o que pode acontecer e o que se deve estimular para que aconteça” (UNESCO, 2006a, p. 17). Assim, quanto `s formação em serviço, diante da crise da ciência que orienta a educação em relação ao seu caráter linear e fragmentado, o documento traz como alternativa a necessidade das:

[...] mudanças de postura dos profissionais da Educação, requeridas em favor de uma Educação de qualidade, são os processos de autoformação conjunta e partilhada, sistemática e continuada, que devem ocorrer no interior das escolas, concomitantemente ao exercício da docência e promovidos pelas equipes gestoras dos sistemas de ensino, a partir da responsabilidade das três esferas – municipal, estadual e federal –, e dos gestores das próprias escolas (UNESCO, 2006a, p. 19);

c) os ambientes virtuais como modalidade EaD podem representar uma possibilidade para garantir a qualidade do acesso à educação no universo docente. Nessa perspectiva, a qualificação a distância deve se desenvolver de forma ativa e como uma alternativa para uma capacitação de qualidade sem que os profissionais se ausentem das respectivas atividades. Trata-se de uma proposta flexível e autoexplicativa que deve atender às necessidades de um público heterogêneo e possibilitar a resolução de dúvidas, trocas e interações através do acesso às mídias, aos materiais didáticos e à apropriação das tecnologias. Para estimular o despertar da autonomia e da autodisciplina dos professores, os cursos à distância exigem mais atenção quanto ao planejamento para a facilidade no acesso e na interação com o tutor, assim como a disponibilização de materiais didáticos dialógicos para o desenvolvimento de uma aprendizagem cooperativa através da pesquisa.

Portanto, o documento traz orientações generalistas que compreendem a necessidade dos conhecimentos sobre a diversidade e os direitos humanos para todos os professores na perspectiva da inclusão. Assim, realiza debates que visam à efetivação de uma educação de qualidade que depende da qualificação contínua dos profissionais docentes para atender às necessidades de cada estudante na perspectiva da inclusão. Como estratégias para o desenvolvimento da formação dos professores, o texto ressalta as possibilidades oferecidas pelo acesso às tecnologias que estimulam a autoformação em

serviço e pelos cursos à distância que facilitam a formação continuada com temáticas voltadas à diversidade, a fim de desenvolver a autonomia, a liderança, a criatividade, a criticidade e a autoconsciência desses profissionais na luta contra as desigualdades sociais.

### **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006b)**

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006b)<sup>61</sup>, sob ordem jurídica normativa, foi aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 6 de dezembro do ano de 2006. O acordo foi assinado por mais de 160 países, incluindo o Brasil, a fim de proteger e garantir o acesso igualitário aos direitos humanos e liberdades fundamentais para a promoção da dignidade e do respeito para todas as PcDs. O acordo foi ratificado pelo Brasil inicialmente através da aprovação pelo Congresso Nacional do Decreto Legislativo n° 186, de 9 de julho de 2008, e, em seguida, promulgado pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, em 25 de agosto de 2009, através do Decreto n° 6.949, de 25 de agosto de 2009, com *status* de Emenda Constitucional segundo as orientações do §3° art. 5° da Carta de 1988.

O Tratado representa a reafirmação dos direitos humanos para as PcDs, que ainda estão expostas as negligências e preconceitos enraizados, dessa forma é considerada a primeira Declaração Internacional no campo dos direitos Humanos no século XXI. Logo, no estudo do documento, percebe-se que este compreende a definição de deficiência como resultado das barreiras sociais que impedem a igualdade, o respeito e a emancipação das PcDs. Assim, sob uma perspectiva humanista, a UNESCO passa a entender o conceito de PcDs como “[...] aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” (UNESCO, 2006b, p. 4).

---

<sup>61</sup> Na comunidade internacional, o grande marco normativo inicial para a Educação Especial na perspectiva da Inclusão foi a Convenção Interamericana sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra Pessoas com Deficiência, conhecida popularmente como a Convenção de Guatemala (UNESCO, 1999). A partir disso, a deficiência passou a se constituir como um conceito social a depender do tratamento da sociedade. Ela foi ratificada no Brasil a partir do decreto n° 3.956, de 8 de outubro de 2001. Contudo, diante do respectivo alcance limitado, muitas vezes no âmbito do Sistema Regional Americano de Direitos Humanos, aprovou-se, no ano de 2006, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, reafirmando o fato de que a deficiência não deve mais ser tratada como uma doença (UNESCO, 2006b). Assim, optou-se pela análise somente dessa última, pois a Convenção de Guatemala não traz muitas referências para a formação de professores em educação especial.

Para eliminar as barreiras sociais e ampliar a participação igualitária das PcDs na sociedade, a UNESCO (2006b) defende alguns direitos que devem ser garantidos pelos Estados-partes para colaborar com o avanço no desenvolvimento humano, social e econômico da sociedade, assim como para a erradicação da pobreza, ainda articulada, muitas vezes, aos casos de deficiências. Assim, dentre as várias intervenções que devem ser realizadas pelos Estados, destacam-se na publicação: a necessidade de intervenções para o reconhecimento de que todos são iguais perante a lei; a garantia do direito a não discriminação; a promoção de condições para a acessibilidade; as garantias para o direito à vida; e a proteção diante de situações que envolvam risco e emergenciais humanitárias às PcDs; a conscientização da sociedade para a valorização da igualdade; o direito de acesso à justiça, à liberdade e à segurança que envolve a prevenção contra as torturas e tratamentos cruéis, desumanos e degradantes; a necessidade de medidas por parte dos Estados para prevenção aos casos de exploração, violência e abuso; para proteção a integridade das PcDs e medidas necessárias para a garantia do direito à educação, que também envolve os profissionais que nela atuam (UNESCO, 2006b)

Segundo o Tratado, os Estados devem possibilitar a efetivação de ambientes inclusivos em todos os níveis. Nesse processo, os estudantes precisam do apoio, quando necessário, dos profissionais capacitados e/ou especializados para oportunizar o acesso às PcDs. Assim, o documento traz as seguintes orientações:

- a) **para todos os professores do atendimento ao PAEE**, defende-se que a capacitação deve abarcar conhecimentos sobre os direitos elencados na convenção para melhor assistência aos serviços de suporte para as PcDs. Logo, todos os professores devem ter acesso, assim como os profissionais da saúde, aos saberes éticos que abarcam a consciência sobre os direitos humanos, desenvolvimento da dignidade, autonomia e sobre as necessidades das PcDs;
- b) **para a garantia da habilitação e reabilitação**, o tratado destaca a importância de os Estados promoverem oportunidades de formação inicial e continuada para os professores capacitados e as equipes que atuam especificamente na habilitação e reabilitação das PcDs, isto é, aos professores especializados e equipe de apoio;
- c) **ao “pessoal especializado”, conforme termo utilizado no documento**, a UNESCO (2006b, p. 28) defende que os Estados devem possibilitar aos respectivos profissionais “[...] uma capacitação sobre habilidades de mobilidade”

para estímulo da autonomia dos estudantes. Nessa perspectiva, defende-se que os profissionais docentes específicos da educação especial devem ter acesso a conhecimentos sobre as tecnologias assistivas para assistência técnica de qualidade aos estudantes em níveis diretos e intermediários. Assim, deve-se garantir aos professores “[...] o conhecimento e o uso de dispositivos e tecnologias assistivas, projetados para pessoas com deficiência e relacionados com a habilitação e a reabilitação” (UNESCO, 2006b, p. 19);

**d) quanto à importância dos profissionais docentes qualificados e especializados** para a promoção das interações, o documento destaca que os Estados devem “[...] propiciar, a todas as pessoas envolvidas, uma capacitação sobre as questões de acessibilidade enfrentadas por pessoas com deficiência” (UNESCO, 2006b, p. 9);

**e) quanto ao direito das PcDs à educação:** o Tratado defende, principalmente para os professores especializados, que:

[...] os Estados Partes deverão tomar medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do braile, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Esta capacitação deverá incorporar a conscientização da deficiência e a utilização de apropriados modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência (UNESCO, 2006b, p. 18);

**f) como estratégias formativas que devem ser desenvolvidas pelos Estados em cooperação com as OI,** o documento defende a necessidade de atividades de capacitação aos professores através de “[...] intercâmbio e compartilhamento de informações, experiências, programas de treinamento e melhores práticas; [...] a cooperação em pesquisa e acesso a conhecimentos científicos e técnicos” (UNESCO, 2006b, p. 24).

Em síntese, a Convenção representou um grande marco, pois, com o Tratado normativo, esse documento contribuiu para garantir o reconhecimento, a nível internacional, dos direitos fundamentais para as PcDs. Considerando-se que a forma como são organizadas as práticas escolares influenciam no modo como as barreiras se consolidam ou não nos ambientes escolares, a Convenção traz no corpo do seu texto a

necessidade da formação na perspectiva da inclusão tanto para os professores capacitados como aos “profissionais especializados” através da formação inicial e continuada. Essas formações devem envolver os conhecimentos éticos sobre os direitos humanos e a consciência sobre as possibilidades e capacidades dos estudantes na perspectiva do desenho universal.<sup>62</sup> Além disso, o documento traz orientações específicas para os professores especializados que envolvem a necessidade de as respectivas formações possibilitarem os conhecimentos sobre as tecnologias assistivas e sobre as formas alternativas de comunicação para a utilização de apropriados modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa – e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para as PcDs, que orientem as suas práticas para habilitação, reabilitação e promoção da acessibilidade a elas.

### **Tornar a educação inclusiva (2009)**

O documento orientador “Tornar a educação Inclusiva” (2009) reafirma os preceitos da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), pois entende que somente a partir das oportunidades formativas que atendam às necessidades de todos, em sua diversidade, é que será possível a construção “[...] de uma sociedade mais justa e solidária” (UNESCO, 2009, p. 6).

Segundo o texto, as PcDs, a partir da luta dos movimentos sociais, passaram a se constituir como sujeitos coletivos, que, em condições de equidade de direitos, visam à promoção da interação, do diálogo com os outros e do reconhecimento das suas diferenças. Assim, a educação especial na perspectiva da inclusão passa a dar ênfase às condições de aprendizagem, às respostas e recursos formativos e à reestruturação escolar para a diversidade. Nesse contexto, a parceria efetiva entre a escola, os educadores, as famílias e

---

<sup>62</sup> O DUA é uma abordagem didática que busca aplicar os princípios do Desenho Universal (DU) à concepção do currículo em diferentes níveis educacionais. Tem sua origem em pesquisas realizadas na década de 1990. Seus fundadores, David H. Rose, neuropsicólogo do desenvolvimento, e Anne Meyer, especialista em educação, psicologia clínica e design gráfico, juntamente aos demais participantes da equipe de pesquisa, elaboraram um marco da aplicação do DUA em sala de aula, com base em um referencial teórico que reúne os avanços mais recentes em neurociência aplicada à aprendizagem, pesquisa educacional, além de tecnologias e mídia digital. Assim, nasceu o DUA, que pode ser definido, de acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, como o “[...] o projeto de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem que seja necessário um projeto especializado ou ajustamento” (UNESCO, 2006b, p. 4).

os estudantes se constitui como “elementos-chave no combate a todas as formas de discriminação” (UNESCO, 2009, p. 50).

Segundo a publicação no âmbito da educação inclusiva, deve ser garantido ao PAEE “[...] o direito à matrícula em classes comuns da educação regular e o direito ao atendimento educacional especializado” (UNESCO, 2009, p. 37). Nesse processo, considera-se que, apesar dos avanços, no contexto escolar, ainda persistem as condições desiguais que se constituem como obstáculos para uma educação de qualidade e impedem que as crianças usufruam com equidade das aprendizagens, o que envolve, principalmente, a influência da figura do professor, seja das classes comuns, seja dos profissionais especializados para o AEE.

Conforme o texto, para a garantia da qualidade e equidade no processo aos profissionais de apoio especializado, é necessário um olhar crítico que valorize a participação das PcDs e, no âmbito dos professores capacitados para a sala comum, observam-se algumas barreiras que envolvem a: 1) falta de clareza conceitual sobre a definição de inclusão no contexto escolar e ausência dos conhecimentos relevantes sobre os direitos humanos e os direitos das PcDs; 2) a insegurança dos professores e escolas que não se sentem preparados para acolher os estudantes com deficiência nas classes regulares; 3) e, por último, o preconceito em relação aos estudantes com deficiência que, por vezes, está enraizado nas práticas docentes, pois acreditam que, ao “[...] envolvê-lo(a) nas atividades propostas para a turma ou integrá-lo(a) às atividades com os colegas, isto se dará em detrimento dos outros estudantes” (UNESCO, 2009, p. 46).

Diante desses desafios, a fim de propor soluções e orientações para essas problemáticas, o documento traz as seguintes abordagens para a formação de professores da classe comum e aos profissionais especializados na perspectiva da inclusão:

- a) o desconhecimento sobre as possibilidades e potencialidades de todas as crianças leva ao preconceito e exclusão, assim é papel do professor capacitado buscar conhecer seus alunos para que possa atuar para a prevenção e conscientização social. Nesses preceitos, os cursos de formação também devem repensar e significar a concepção de educadores para que eles reflitam sobre o seu papel de mediadores que devem incentivar as interações e a autonomia dos estudantes;
- b) o documento reconhece que a formação docente é fundamental para ajudar os professores a desenvolverem a consciência e enfrentarem a insegurança do novo.

Assim, criticam-se as bases epistemológicas médico-psicológicas dos cursos de formação de professores em educação especial observadas nas respectivas disciplinas e ementas, tornando-se necessário ampliar as bases formativas. As formações devem incentivar os professores capacitados e especialistas a compreenderem que as barreiras, muitas vezes, constituem-se nas interações sociais, levando-os a problematizar e planejar de maneira diversificada as estratégias para atender às necessidades individuais da diversidade em sala de aula;

c) o documento entende que as justificativas que envolvem o despreparo dos professores da classe comum para a inclusão já se tornaram crenças, pois o próprio docente deve querer aprender e buscar ampliar seu próprio saber em serviço. Logo, o professor deve ter autonomia para construir suas aprendizagens e ressignificar suas práticas em colaboração com os outros professores, profissionais especializados, estudantes e suas respectivas famílias;

d) a publicação entende como questão-chave para a inclusão a promoção da interculturalidade, isto é, os professores especializados e da classe comum devem oportunizar as condições, os recursos, os instrumentos democráticos e as mediações comunicacionais nas escolas que respeitem as diferenças de cada um. Nesse processo, para incentivar a participação de todos, os professores devem oportunizar interações dialógicas, críticas e criativas centradas nas possibilidades, em que cada um pode aprender com “[...] as diferenças de capacidades e de limitações do outro” (UNESCO, 2009, p. 78). O objetivo é manter o dinamismo da unidade de coesão coletiva que não anule, mas respeite as individualidades de cada um e possibilite desenvolver um protagonismo em regime de colaboração e reciprocidade no ambiente sociocultural;

e) o documento ainda propõe aos professores especializados e aos demais professores das classes regulares a necessidade das estratégias formativas contínuas, a exemplo da discussão e análise de textos, reuniões de estudos, cursos de formação, participação de palestras e assessoramento pedagógico. Os estudos devem envolver temáticas específicas sobre a educação de PcDs e articular aos conhecimentos “[...] histórico, educacional, cultural, ético-político, lúdico e estético” (UNESCO, 2009, p.184), a fim de que os professores desenvolvam práticas escolares a partir da realidade de cada aluno que considerem as:

[...] formas de codificar e decodificar a informação (dimensão cognitiva); motivações, interesses, responsabilidades, senso de risco, atenção, interação com os outros membros da comunidade educativa etc. (dimensão afetiva); campo da percepção sensorial (dimensão física) e as reações entre os distintos estímulos exteriores [...] que sejam coerentes com as exigências da organização do conteúdo; que correspondam ao nível de assimilação e estruturação das informações do aluno; que se adaptem aos canais preferenciais de recepção de informação: auditivo, visual, tátil etc.; que sejam adequadas ao seu estilo de aprendizagem; que estejam ligadas às expectativas, aos interesses e às motivações do aluno; que promovam novos processos do conhecimento (Martín; Bueno, 2003 *apud* UNESCO, 2009, p. 187).

Em suma, o documento entende que o professor da classe comum e os professores especializados na perspectiva da inclusão assumem um papel central na organização de uma educação para todos, de preferência, nas instituições públicas a partir das estratégias de apoio. Nesse processo, não cabem mais desculpas para o despreparo dos docentes, mas a busca pelo desenvolvimento das competências necessárias ao longo da vida através da formação continuada. Nesse processo, é imprescindível aos professores capacitados superar o preconceito enraizado; a insegurança diante da falta de clareza conceitual sobre deficiências; e a ausência de conhecimentos sobre os direitos humanos nas classes comuns.

O documento, outrossim, traz informações relevantes para a formação dos professores especializados: critica as bases formativas com princípios médicos e psicopedagógicos e destaca a necessidade de formações que desenvolvam os conhecimentos sobre os recursos, que incluem as tecnologias assistivas para superar práticas infantilizadas nas SRM através de estudos, reuniões, palestras, dentre outros, e da importância do assessoramento para apoio aos professores nos atendimentos individualizados que devem considerar as necessidades das PcDs.

Resumindo: as práticas docentes, tanto na classe comum como nas salas de recursos, devem articular “[...] a diversidade de sujeitos, de contextos, de linguagens, de ações, de produções culturais, de modo que a potencialização de suas diferenças favoreça a construção de processos singulares e de contextos socioeducacionais críticos e criativos” em que professores e alunos possam aprender em colaboração uns com os outros (UNESCO, 2009, p. 76).

## **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (2015)**

O documento “Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável” (2015) se trata de um documento orientador<sup>63</sup> que envolve um plano global com dezessete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), 169 metas e 230 indicadores que orientam as iniciativas dos Estados-membros para alcance até o ano de 2030. Esses objetivos são ferramentas de planejamento, a médio e longo prazo, para orientar a elaboração de políticas que contemplam os aspectos econômicos, sociais e ambientais inerentes a cada contexto. Trata-se de um compromisso de viés orientador que se desenvolveu na sede das Nações Unidas em Nova York de 25 a 27 de setembro de 2015, e aprovado pelos 193 Estados-membros da ONU, incluindo o Brasil, a partir da Resolução 70 da Assembleia Geral das Nações Unidas.

O documento foi elaborado com base no legado dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), a fim de dar continuidade às iniciativas para garantir os direitos humanos para todos, e visa também a contribuir para o desenvolvimento sustentável da nação a partir do lema “[...] ninguém será deixado para trás” (UNESCO, 2015, p. 3). A agenda 2030 reconhece que os ODM incentivaram um progresso significativo no âmbito educacional a nível internacional diante do aumento do acesso à educação, assim como se observou que as tecnologias contribuíram para acelerar o contato com os diferentes conhecimentos.

Contudo, ainda eram vários os desafios no ano de 2015 para o desenvolvimento sustentável da nação, a exemplo da intensificação das desigualdades que, associadas aos bilhões de casos de pobreza, geram a disparidade de oportunidades que perpetuam as injustiças sociais. Para comprovar essa informação, o documento cita que, em relação aos

---

<sup>63</sup> No Brasil, como parte da estrutura da Secretária-geral da Presidência da República, desenvolveu-se a partir do Decreto Presidencial n. 8.892/16 uma Comissão Nacional para os ODS (CNOODS) como parte das iniciativas do governo brasileiro para o alcance dos 17 objetivos da Agenda 2030 nos diferentes contextos do território nacional. Essa comissão busca fortalecer a capacidade de implementação das metas através da colaboração e participação social entre os diferentes níveis de governo (federal, estadual e municipal) e a sociedade civil organizada e o setor privado. Ainda segundo Pimentel (2019), as metas educacionais dos ODS têm como instrumentos de sustentação a nível nacional: a) o Plano Nacional de Educação (PNE) com promulgação a partir da Lei nº 13.005, em 26 de junho de 2014, com validade até o respectivo ano de 2024. Esse plano apresenta 10 diretrizes, 20 metas e 254 estratégias, específicas e integradoras, em que os Estados elaboram os Planos Estaduais de Educação (PEE) e os municípios os Planos Municipais de Educação (PME); b) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se apresenta como um documento normativo no Brasil para orientar as práticas pedagógicas e as habilidades e competências a serem desenvolvidas ao longo do percurso educacional dos estudantes.

índices de PcDs, “[...] mais de 80% vivem na pobreza”. Nesse sentido, a Agenda 2030 traz, no ano de 2015, novos objetivos para estimular a eliminação de barreiras para a igualdade e equidade no acesso, e propõe que até o ano de 2030 é necessário “[...] empoderar e promover a inclusão social, econômica e política de todos, independentemente da [...] deficiência” com atenção necessária à legislação para proteção contra as possíveis práticas discriminatórias sociais (UNESCO, 2015, p. 29).

Nesse contexto, o documento refirma os direitos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, bem como evidencia a necessidade de o Estado garantir às PcDs o respeito, a proteção e a promoção dos respectivos direitos e as liberdades fundamentais sem qualquer distinção. Assim, a Agenda 2030 defende:

[...] a educação inclusiva e equitativa de qualidade em todos os níveis – na primeira infância, no primário e nos ensinos secundário, superior, técnico e profissional. Todas as pessoas, independentemente do sexo, idade, raça, etnia, e **peçoas com deficiência**, migrantes, povos indígenas, crianças e jovens, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade, devem ter acesso a **oportunidades de aprendizagem ao longo da vida que os ajudem a adquirir os conhecimentos e habilidades necessários para explorar oportunidades e participar plenamente da sociedade**. Faremos o possível para proporcionar às crianças e jovens um ambiente que propicie a plena realização dos seus direitos e capacidades, ajudando nossos países a colher dividendos demográficos, inclusive por meio de escolas seguras e de comunidades e famílias coesas (UNESCO, 2015, p. 9, grifos nossos).

Nessa perspectiva, quanto ao ODS 4, o documento destaca a necessidade de assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade para a promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos e que a escola se constitui como ambiente de proteção das vulnerabilidades. Assim, a agenda destaca como meta para o ano de 2030 a necessidade de garantir “[...] a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência” (UNESCO, 2015, p. 23). Isso, pois, é necessário que os espaços sejam sensíveis e seguros para a promoção das aprendizagens para todos.

Para atender a essa demanda, surge a necessidade do apoio de professores preparados. A partir disso, percebe-se que a Agenda 2030 traz uma abordagem generalista a partir da utilização do termo “educadores para a diversidade”, que representa nas entrelinhas tanto os professores das classes comuns como os professores especializados. Nesse contexto, o documento produz as seguintes orientações:

**a) necessidade de aumento dos professores qualificados:** para atuação nas salas comuns na perspectiva da inclusão, o plano evidencia que, para tornar possível uma educação para todos e que não deixe ninguém para trás, torna-se necessário aumentar até o ano de 2030 os “[...] professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento” (UNESCO, 2015, p. 22);

**b) tecnologias como instrumento para facilitar o acesso a formação:** o documento também ressalta a importância do acesso às tecnologias para a disseminação de conhecimentos e informações. Nessa perspectiva, acredita-se que esses instrumentos podem facilitar o acesso à formação e qualificação docente, porque as tecnologias “[...] têm um grande potencial para acelerar o progresso humano, para eliminar o fosso digital e para o desenvolvimento de sociedades do conhecimento” (UNESCO, 2015, p. 6);

**c) necessidade de acesso à diversidade de níveis para o desenvolvimento das competências profissionais:** o documento traz a necessidade de proporcionar até o ano de 2030 o acesso de “[...] todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade” (UNESCO, 2015, p. 23). E que deve ser favorecido o acesso à multiplicidade de possibilidades formativas, através do qual todos os profissionais que atuam na perspectiva da inclusão podem desenvolver as “[...] habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo” (UNESCO, 2015, p. 23).

Em síntese, percebe-se que a agenda 2030 é um plano de ação global dos direitos humanos das Nações Unidas, em que foram almeçadas metas a serem alcançadas até o ano de 2030 para o desenvolvimento de uma sociedade mais sustentável e justa que não deixe ninguém para trás, à medida que pretende garantir a equidade no acesso para toda a diversidade. Nesse processo, o documento reconhece que o acesso à escola envolve mais que espaço de construção de conhecimentos, assim como de proteção e justiça social, pois muitos casos de deficiência se intensificam pelas condições de pobreza, isto é, pelas barreiras sociais que estigmatizam as deficiências. Além disso, o documento traz uma breve abordagem sobre a formação de professores para a inclusão, que também envolve o

atendimento do PAEE nas classes regulares: a) evidencia a importância da flexibilidade de opções formativas para todos os profissionais, em vários níveis, desde o ensino técnico ao aumento de vagas nas universidades para desenvolvimento das habilidades necessárias para a construção de uma sociedade inclusiva; b) destaca a importância do acesso dos profissionais às tecnologias como recursos para facilitar a formação ao longo da vida que atenda às demandas flexíveis da diversidade.

### **Manual para garantir equidade e inclusão na educação (2019a)**

O “Manual para garantir equidade e inclusão na educação” (2019a) é um documento orientador que faz parte das medidas adotadas pela comunidade global a partir de setembro de 2015, quando estabeleceram a Agenda de 2030, que trata dos ODS. Uma das metas da respectiva agenda envolve a promoção de uma educação inclusiva de qualidade para todos (ODS 4). Logo, o manual atua de modo a orientar os Estados sobre como desenvolver as políticas educacionais com vistas a promover mudanças no sistema para garantia do “[...] acesso à educação de qualidade, participação, processos de aprendizagem e resultados, e garantir que todos os estudantes sejam valorizados e envolvidos igualmente” (UNESCO, 2019a, p. 10).

Segundo o documento no período, apesar do progresso na expansão do acesso à educação principalmente em nível primário, estima-se que cerca de 263 milhões de crianças e jovens não frequentavam a escola; destes, 25 milhões eram crianças que nunca adentraram na sala de aula. Nesse sentido, o manual destaca que as dificuldades dos alunos podem se intensificar, a depender da organização do sistema educacional, e reconhece que o grande desafio é a garantia de oportunidades iguais e personalizadas para cada estudante. Assim, para o progresso na educação, são necessários maiores esforços para minimizar as barreiras para a participação de todos, pois “[...] todo o estudante é importante e tem igual importância” (UNESCO, 2019a, p. 12).

Nessa perspectiva, o texto destaca a necessidade de mudanças nas atitudes e pensamentos, principalmente dos professores, visto que eles representam o recurso mais caro e o mais poderoso para desenvolver a força do ensino. Nessa perspectiva, o documento traz as seguintes orientações para a formação docente dos educadores especiais/apoio e para os professores das classes comuns:

a) segundo o documento, são quatro as competências necessárias aos professores para manutenção das práticas inclusivas: 1) a valorização da diversidade dos estudantes reconhecendo as diferenças como recursos para aprendizagem; 2) o apoio para todos os estudantes no empoderamento de suas conquistas; 3) o trabalho em conjunto com outros profissionais da escola através da colaboração e do trabalho em equipe; 4) o esforço para o desenvolvimento pessoal e profissional que devem ser contínuos e ao longo de toda a vida, salientando-se que os professores “[...] devem aceitar a responsabilidade por sua própria aprendizagem” (UNESCO, 2019a, p. 35). Esses valores devem ser incorporados pelos programas formativos a fim de empoderar e apoiar os docentes em suas práticas;

b) na formação inicial para todos os tipos de professores, o currículo deve enfatizar o princípio da inclusão de modo a incentivar atitudes positivas e pedagogias que respeitem a diversidade de estudantes. Assim, todos os professores, incluindo os das escolas regulares e os educadores especiais, devem ter a mesma formação inicial nas escolas tradicionais em que possam desenvolver as habilidades e o entendimento sobre as práticas inclusivas e o respeito à diversidade;

c) após a formação inicial, os professores da educação especial também devem se aperfeiçoar através da formação contínua aprimorando seus conhecimentos por meio das especializações. Esses cursos devem se compor de uma base ampla de conhecimentos, pois são diversas as dificuldades encontradas no contexto escolar. Assim, a capacitação dos professores deve se desenvolver através da “[...] formação inicial e por meio de unidades personalizadas de curta duração de treinamento” (UNESCO, 2019a, p. 35);

d) em serviço, uma qualificação docente de qualidade dotará o professor da capacidade de avaliar o progresso individual dos alunos, apoiando-os no processo de desenvolvimento. Assim, durante a formação em sala de aula, o manual traz as seguintes abordagens: 1) as escolas devem desenvolver programas para o desenvolvimento de pessoal a partir de práticas inclusivas; 2) os professores devem ter oportunidades para executar um trabalho em equipe e de compartilhamento de ideias e práticas, inclusive com as famílias para que, em regime de colaboração, sejam o apoio e o incentivo dos estudantes; 3) é necessário que os profissionais escolares valorizem a cultura, a identidade, os interesses e as necessidades dos alunos como possibilidade de aprendizagem para si; 4) ademais, salienta-se que a

formação docente em serviço deve ser contínua para responder à diversidade e necessita de suporte constante para alcançar bons resultados. Assim, o documento sugere que o desenvolvimento dos educadores para atendimento ao PAEE precisa se desenvolver continuamente, principalmente em serviço:

[...] **em sala de aula**, onde a prática se desenvolve; **conectar-se e basear-se na competência disponível dentro da escola**, fazendo conexões com o conhecimento existente; **criar espaços cooperativos** onde os professores podem planejar juntos, compartilhar ideias e recursos, e ter a oportunidade de observar um a outro no trabalho diário; e **envolver os professores no desenvolvimento de uma linguagem comum praticada** que ajude os indivíduos a refletir sobre seus próprios modos de trabalhar, sobre o pensamento por trás de suas ações e sobre como melhorar (UNESCO, 2019a, p. 36, grifos do documento).

Portanto, o manual reconhece o professor da classe comum e o profissional especializado como o recurso mais valioso para a eliminação das barreiras atitudinais que dificultam a construção de ambientes mais inclusivos. Nesse processo, destaca que esses profissionais são os responsáveis pela busca do seu aprendizado que deve se desenvolver por toda a vida. Além disso, orienta que tanto os professores das escolas regulares quanto os profissionais especialistas que atuam nas SRM devem participar da mesma formação inicial que os preparem para a escola inclusiva. Em seguida, é necessário se aperfeiçoar de forma contínua através das especializações de curta duração e da formação em serviço em que devem aprender com a diversidade de estudantes.

### **Professores no Brasil: novos cenários de formação (2019b)**

O documento orientador “Professores no Brasil: novos cenários de formação” (2019b) reafirma os princípios do Marco de Ação de Dakar e da Agenda 2030, em que viabiliza a educação como um bem público e de direito humano fundamental, articulado à conquista da dignidade, da justiça social e diversidade na construção da inclusão. Nesse processo, os professores das classes comuns e dos serviços de apoio se tornam elementos-chaves para oportunizar o planejamento de ambientes equitativos, inclusivos e com aprendizagens de qualidade. Assim, a publicação traz reflexões e orientações sobre a importância da boa formação e da valorização da carreira para contribuir com a ressignificação dos conhecimentos, valores e para diminuição das desigualdades sociais.

O texto compreende que, diante do crescimento no atendimento da educação básica, a partir da inclusão, cresce também a demanda por docentes, o que afetou a

qualidade das propostas formativas, pois “[...] optou-se por cursos mais rápidos, ou programas de formação docente simplificados, apostou-se na modalidade EaD, sem forte regulação e monitoramento” (UNESCO, 2019b, p. 304). Logo, o documento entende que a formação inicial e especializada de professores se torna um problema social à medida que, na contemporaneidade, muitas vezes, as políticas são descontínuas, e pouco se discute sobre a relevância e o valor social do profissional e dos fundamentos da formação disponíveis. Assim, torna-se emergente no contexto atual “[...] qualificar melhor as formações docentes, seja a inicial nas graduações ou as continuadas para os professores em exercício” (UNESCO, 2019b, p. 304). A publicação desenvolve algumas orientações a fim de provocar reflexões sobre as medidas necessárias para a garantia qualitativa da formação docente, tanto para os professores especialistas quanto para os professores das classes comuns para a defesa da inclusão. Veja-se a seguir.

a) É pertinente estabelecer o perfil desejável do profissional como aquele agente fundamental para a “construção de aprendizagens relevantes à vida humana e social” (UNESCO, 2019b, p. 313). Para tal, as formações iniciais e continuadas para atendimento ao PAEE devem possibilitar aos professores o desenvolvimento das competências reflexivas e investigadoras de forma colaborativa que explorem temáticas voltadas à diversidade e justiça social, e que possibilitem a eles se apropriar:

[...] de conteúdos e experiências relativas aos conhecimentos acadêmicos, didático-pedagógicos, de formação geral e de caráter ético-moral, além daqueles concernentes à prática profissional. Que sua formação amplie seus horizontes culturais e os estimulem a estar atentos às questões dos direitos humanos na visão de uma educação mais equitativa no que se refere às diversidades (UNESCO, 2019b, p. 318).

b) O documento reconhece a importância da formação inicial como extremamente importante para todos os profissionais, tanto os das salas regulares como os que futuramente vão se especializar. Assim, desenvolve uma crítica aos programas formativos imediatistas, de curto período, e que dão maior ênfase às disciplinas curriculares em sobreposição à necessidade das experiências e consciência sobre as práticas, assim como reconhece a existência de cursos em modalidades a distância que não ampliam as experiências interacionais dos professores. Diante do exposto, o texto defende a necessidade de uma formação inicial, continuada e em serviço,

em que haja a valorização da articulação entre a teoria e a prática de maneira interdisciplinar e com coerência. E, como estratégias, são realizadas as seguintes orientações: 1) é necessário valorizar as narrativas como estratégias para a prática da pesquisa e da intervenção com vistas ao desenvolvimento pessoal e profissional a exemplo cita que os professores podem desenvolver registros em forma de: casos de ensino com descrições analisadas sobre a prática; de portfólios para diálogo, reflexão e avaliação das práticas; e diários e memoriais para valorização da voz ativa do professor; 2) também entende que, para o treinamento da capacidade de análise dos professores, é importante utilizar os recursos audiovisuais como ferramentas de apoio no contexto das formações através de “[...] textos, imagens, sons, vídeos, *links* e redes sociais com a finalidade de favorecer a aprendizagem, criar um ambiente de interatividade entre os participantes, compartilhar informações e ideias, registrar produções” (UNESCO, 2019b, p. 196, grifos do documento); 3) e, a fim de conhecer as potencialidades do ambiente de atuação, os estágios representam ótimas oportunidades para a vivência de experiências reais, orientadas e avaliadas aos futuros docentes.

c) O documento também destaca a necessidade de criar políticas de acompanhamento das licenciaturas para ampliar a qualidade das formações iniciais, continuadas e em serviço para a aprendizagem ao longo da vida que envolva aprimorar os conhecimentos, as competências, os princípios, os valores e as posturas profissionais necessárias aos professores na perspectiva da inclusão.

Em síntese, o documento reconhece que tanto os professores das classes comuns como os profissionais especializados para atendimento do PAEE se constituem como agentes de mudanças. Nesse processo, são grandes os desafios históricos que envolvem a formação docente, viabilizando a necessidade de políticas mais efetivas para acompanhamento dos cursos e melhoria da qualidade das formações, assim como de “[...] reconhecimento e possibilidade de desenvolvimento profissional, remuneração e condições de trabalho adequadas” (UNESCO, 2019b, p. 7). E, como estratégias formativas enriquecedoras, a publicação também orienta sobre a necessidade de: formações que articulem a teoria à prática através dos estágios para o desenvolvimento de experiências; a utilização de suportes para pesquisa e autoavaliação dos casos de ensino, o que envolve o desenvolvimento de portfólios, diários, memoriais, dentre outros; também destaca a

importância de desenvolver nas formações conhecimentos sobre recursos de acessibilidade facilitados pelo uso das TICs através de textos, imagens, vídeos, dentre outras. Logo, é necessário favorecer o desenvolvimento de competências que valorizem a reflexão, avaliação e ressignificação das experiências práticas para uma aprendizagem ao longo da vida.

### **Inclusão e Educação em tempos de pós-pandemia: painéis do fórum regional de política educacional (2020a)**

O documento orientador “Inclusão e Educação em tempos de pós-pandemia” (2020a) apresenta alguns aspectos que podem contribuir para a exclusão social e que foram enfatizados virtualmente através do IV Fórum Regional de Política Educacional: Inclusão e educação em tempos de pós-pandemia, realizado entre os dias 9 e 12 de novembro de 2020. O texto está articulado aos princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e ao ODS 4 da Agenda 2030. Tem como objetivo principal colaborar com o compromisso que visa à implementação de políticas educacionais e de medidas que garantam a equidade no processo de inclusão.

Segundo o texto, os Estados devem assegurar para todas as crianças as medidas, isto é, as políticas públicas transversais que garantam a proteção, o apoio e o direito equitativo à educação, para que possam desenvolver a respectiva personalidade, as habilidades e seus talentos. Cabe ao Estados também a oferta de um ensino para desenvolver a consciência sobre os respectivos direitos e para participação ativa na sociedade. Esse compromisso visa a “[...] erradicar a pobreza sem deixar ninguém para trás na saúde, educação ou proteção social” (UNESCO, 2020a, p. 52).

A partir dessa perspectiva, o documento reconhece a importância da educação especial ao longo do século XX para garantia do acesso às escolas especiais. Contudo, aponta que estas não possuíam um currículo rico como das escolas regulares e se dedicavam em menor grau ao compromisso acadêmico e às interações entre os atores educacionais. Nesse sentido, eram baixas as expectativas dos docentes em relação ao desempenho das crianças, tornando-se mais abrangente a defesa da educação especial na perspectiva da inclusão.

Então, o respectivo documento entende por educação inclusiva a oportunidade de aprender todos juntos ao longo da vida e de acesso a uma educação de qualidade, tornando-

se necessário que todos os atores sociais participem da sua implementação, a fim de sanar as barreiras ambientais que dificultam a participação plena de todos.

Em suas análises, a publicação destaca os vários tipos de preconceito que ainda reverberam no período e se intensificam em contextos de crise, dentre eles: a desigualdade de gênero, violência e gravidez na infância; as desigualdades articuladas às deficiências e às diferenças de classe; as barreiras físicas; as diferenças culturais e linguísticas; dentre outros. A partir dessa especificação prévia, quanto ao ODS 4, o documento destaca que “[...] as pessoas com deficiência são um dos grupos mais negligenciados e vulneráveis da população” (UNESCO, 2020a, p. 51). Continuar reproduzindo estigmas de preconceito legitima a exclusão e gera maiores custos sociais, pois, certamente, na fase adulta, terão “[...] menos probabilidade de trabalhar, maiores problemas de saúde e mais dependência das famílias e dos serviços governamentais” (UNESCO, 2020a, p. 50). Assim, investir em inclusão não é questão apenas de direitos humanos e justiça social, mas representa um investimento ao futuro social.

Quanto ao contexto, o documento reconhece que já antes da pandemia os dados dispersos da América Latina e do Caribe apontavam que uma em cada dez crianças com deficiência ainda não tinham acesso à educação básica, aproximadamente cerca de 6,4 milhões de crianças (UNICEF, 2016). Diante desse cenário, as dificuldades foram maiores em relação ao cumprimento dos cuidados com a higiene, distanciamento, proteção, alimentação e, no campo do ensino, houve o acesso restrito da educação à distância. Essas condições dificultaram a atuação dos professores para a construção de um Desenho Universal para aprendizagem (DUA)<sup>64</sup> na perspectiva de uma educação inclusiva. Nesse sentido, o documento reconhece a emergência da melhor preparação de professores, pois, quando eles estão preparados para responder aos desafios e necessidades de todos, “[...] há benefícios não apenas para crianças e adolescentes com deficiência, mas também para todos que têm dificuldades de aprendizagem e precisam de uma atenção mais personalizada” (UNESCO, 2020a, p. 48). Logo, de modo a contribuir com essas reflexões, a publicação traz as seguintes orientações gerais para os atores do setor da educação e os docentes especialistas para atuação na perspectiva da inclusão:

---

<sup>64</sup> De acordo com o documento, o DUA é “[...] uma abordagem baseada em pesquisas sobre o desenho do currículo – isto é, objetivos educacionais, métodos, materiais e avaliação –, que permite o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, motivação e envolvimento com a aprendizagem por todas as pessoas” (UNESCO, 2020a, p. 46).

a) com base nos resultados experienciados em regiões da América Latina e no Caribe, o documento destaca a necessidade da implementação de **programas que oportunizem os mecanismos de capacitação permanente para a formação de formadores**. Essa iniciativa visa a promover o fortalecimento das capacidades de professores e equipe escolar na perspectiva da educação inclusiva e envolve a organização de “[...] ferramentas e orientações práticas para o atendimento especializado de estudantes em salas inclusivas, até um sistema holístico de alerta precoce e diagnóstico de qualidade para uma atenção adequada a cada criança e adolescente” considerando suas “[...] capacidades e necessidades” (UNESCO, 2020a, p. 54). Isto é, os programas devem considerar a prevenção e o apoio como ferramentas de integração da saúde, proteção social e desenvolvimento comunitário;

b) com vistas à continuidade das formações ao longo da vida, o documento apresenta a proposta de cooperação tripartida entre organismos internacionais, governamentais e sociedade civil, a fim de possibilitar a “[...] transferência de conhecimento e ferramentas do campo da educação especial para o da educação inclusiva” (UNESCO, 2020a, p. 54). Isso pode envolver a assessoria de especialistas locais e internacionais e um trabalho articulado com universidades e centros de pesquisa para a mobilização de especialistas com vistas ao compartilhamento de experiências, estudos e publicações por meio de conferências, fóruns e seminários *on-line*. O documento também cita a possibilidade da “[...] **participação de fundações, empresas e organizações da sociedade civil**, para que colaborem no desenvolvimento de materiais didáticos em formatos acessíveis e contribuam em aspectos de inovação e acessibilidade” (UNESCO, 2020a, p. 57, grifos do documento). Essas considerações buscam **ampliar os saberes e interesse dos professores sobre a educação inclusiva e o conhecimento sobre recursos para oportunizar a adaptação curricular e a utilização de formatos e métodos alternativos**, a exemplo da “[...] língua de sinais, áudio e ePub” (UNESCO, 2020a, p. 56);

c) a partir do princípio “[...] Nada sobre nós, sem nós”, defende-se um trabalho de colaboração entre a escola e os professores com as famílias, em que estes últimos se constituem como atores-chaves tanto nas políticas públicas como nas estratégias escolares. Essas considerações visam a **valorizar os conhecimentos acumulados**

**pelas organizações das pessoas com deficiência e da rede familiar** em regime de solidariedade e ajuda mútua para a consolidação das práticas inclusivas (UNESCO, 2020a, p. 52);

d) e, como estratégia para o fortalecimento das capacidades do sistema educacional de construir respostas inclusivas e para garantir a equidade no processo, é necessária uma formação que oriente os docentes sobre a necessidade de possibilitar **a oferta de materiais educacionais acessíveis e adaptados às necessidades das pessoas com deficiência favorecendo a aprendizagem, isto é, os professores para inclusão precisam desenvolver os conhecimentos técnicos da educação especial**. Trata-se de “[...] uma adaptação curricular de acordo com seu tempo ou estilo de aprendizagem, ou uma educação que transmita conhecimentos, habilidades e valores por meio de formatos e métodos alternativos” (UNESCO, 2020a, p. 48). A exemplo de estratégias que facilitam a equidade, as novas tecnologias são destacadas, tratando-se dos:

[...] dispositivos e aplicativos digitais que ofereçam soluções inovadoras e econômicas para oferecer conteúdos educacionais em múltiplos formatos (texto, texto simplificado, áudio, vídeo com língua de sinais, iconografia e realidade aumentada) (UNESCO, 2020a, p. 54).

Esses instrumentos podem ser socializados e validados por meio de formação docente para aprendizagem dos profissionais, compartilhando-se experiências de educação inclusiva nas escolas regulares.

Portanto, o documento reconhece a importância da capacitação de professores da educação especial, os chamados docentes especialistas e dos professores das classes regulares na perspectiva da inclusão, estes dois profissionais precisam trabalhar em colaboração entre si e com as famílias para a consolidação de práticas inclusivas. Durante a formação, que deve ser permanente e se desenvolver ao longo da vida, os atores do setor da educação devem desenvolver os conhecimentos técnicos sobre a educação especial. Isso porque, à medida que se ampliam os saberes e interesses dos professores sobre a educação inclusiva, oportunizam-se os conhecimentos necessários para a readequação das ferramentas e utilização dos recursos tecnológicos que envolvem a utilização do DUA, o atendimento especializado e a prevenção das legitimações.

## **Relatório de monitoramento global da educação: inclusão e educação – todos, sem exceção (2020b)**

O “Relatório de monitoramento global da educação (GEM): inclusão e educação – todos, sem exceção” foi publicado pela UNESCO no ano de 2020 durante o início da década de ação da Agenda 2030 e em meio à crise da covid-19. O documento orientador identifica as diferentes formas de exclusão ainda existentes, a exemplo das barreiras que envolvem a distribuição desigual das oportunidades educacionais que prejudicam a qualidade do acesso ao ensino. Esse desafio se intensificou ainda mais durante o contexto pandêmico, assim o relatório representa um chamado para a ação, à medida que desperta um apelo sobre a necessidade do conhecimento quanto à realidade para tornar as políticas públicas mais inclusivas e conscientizar os profissionais da educação.

De acordo com o documento, antes da pandemia do coronavírus (covid-19), “[...] um em cada cinco adolescentes, jovens e crianças já estavam excluídos de qualquer acesso à educação” (UNESCO, 2020b, p. 5). Com essa realidade já conflituosa, escolas fecharam suas estruturas físicas com vistas a possíveis tentativas de ensino pelas plataformas digitais, intensificando problemas e desigualdades sociais que já compunham as escolas quanto à sua estrutura. Diante desse contexto, o Relatório entende que a educação é o caminho para a construção das sociedades mais democráticas e inclusivas, e enfatiza que é necessário “[...] garantir que todos os estudantes se sintam valorizados e respeitados, e que possam desfrutar de um verdadeiro sentimento de pertencimento” (UNESCO, 2020b, p. 7). Logo, não basta somente garantir o acesso, é preciso primar pela qualidade, pois a educação inclusiva é um processo a ser construído para todos, sem exceção, o que envolve a “[...] eliminação de quaisquer rótulos e estigmas atribuídos às crianças” (UNESCO, 2020b, p.7). Dessa forma, o planejamento cuidadoso da educação inclusiva pode:

[...] melhorar o desempenho acadêmico, o desenvolvimento social e emocional, a autoestima e a aceitação pelos pares. A diversidade de estudantes nas salas de aula e nas escolas regulares pode impedir os estigmas, os estereótipos, a discriminação e a alienação. Pode haver também mais economia e eficiência, quando são eliminadas estruturas de educação paralela, bem como o uso mais eficaz de recursos em um único sistema convencional inclusivo (UNESCO, 2020b, p. 13).

A partir dessa base conceitual, o documento vem apontar orientações para o enfrentamento aos obstáculos atuais e para efetivação a uma educação inclusiva, a partir da conscientização das escolas, professores e dos sistemas educativos. Quanto aos

profissionais da educação, o relatório enfatiza que os professores não estavam preparados para sistematizar um ensino fora dos ambientes estruturais das escolas. Exemplo disso é um dado de 2018 apresentado pelo respectivo relatório, em que “[...] um em cada três professores de 43 países, a maioria com renda média-alta e alta, relatou que não adapta seu ensino à diversidade cultural dos estudantes” (UNESCO, 2020b, p. 8).

Nesse cenário, o relatório GEM traz como recomendação central a necessidade de os diferentes atores educacionais buscarem um maior entendimento sobre a educação inclusiva, a fim de combater os diferentes obstáculos para a promoção da inclusão, que ainda se articulam “[...] à discriminação, estereótipos e alienação” (UNESCO, 2020b, p. 7). Nesse sentido, o texto destaca que a inclusão “[...] envolve muito mais mudanças no apoio e no ethos da escola” e, nesse processo, traz algumas orientações para os professores das turmas regulares e para os profissionais de apoio, pois eles são agentes de mudanças na defesa da inclusão:

- a) na educação inclusiva, os professores das turmas regulares e os professores especializados devem estar **preparados para ensinar todos os estudantes** e, para tal, devem desenvolver durante a sua formação os valores, conhecimentos e atitudes que considerem as experiências e a capacidade de toda a diversidade de aprender;
- b) as novas demandas do período exigem atualizações nas formas de preparação de todos os professores na perspectiva da inclusão. Nesse processo, não cabe mais a formação de “[...] diferentes tipos de professores para os mais variados tipos de estudantes em ambientes separados” (UNESCO, 2020b, p. 18). No lugar, viabiliza-se a necessidade da formação de professores das turmas regulares e de apoios qualificados para a educação inclusiva que ampliem os conhecimentos pedagógicos necessários para a organização das metodologias de ensino, da gestão em sala de aula, para o apoio das equipes multidisciplinares e dos métodos de avaliação das aprendizagens. Assim, “[...] **as abordagens inclusivas não devem ser tratadas como um tópico especializado**, mas como um elemento central da formação de professores, seja em sua formação inicial ou no desenvolvimento profissional” de forma contínua e em serviço” (UNESCO, 2020b, p. 23, grifos nossos);

- c) os Estados devem garantir as condições de trabalho e o apoio adequado aos professores, de modo que eles possam adaptar suas estratégias de ensino às necessidades de cada estudante. Desse modo, o documento critica as salas superlotadas, a escassez dos recursos e os currículos e avaliações padronizadas, e defende a necessidade da colaboração entre os profissionais escolares das classes regulares e de apoio qualificado para o enfrentamento dos desafios que envolvem a diversidade;
- d) diante dos baixos níveis de desenvolvimento profissional, a exemplo dos casos do “pessoal de suporte não qualificado”, o relatório destaca a importância da atuação dos profissionais de apoio qualificados para complementar e dar assistência aos professores das turmas regulares no processo de ensino-aprendizagem;
- e) e, por fim, salienta-se que a formação docente deve estar articulada ao desenvolvimento das habilidades digitais a partir do uso das TICs que podem facilitar a garantia das possibilidades de adaptação e equidade no acesso aos saberes.

Em síntese, o documento ressalta que os professores das turmas regulares e os professores de apoio qualificados são peças fundamentais para a efetivação da educação especial na perspectiva da inclusão e destaca que, no respectivo processo formativo, todos devem receber uma formação para a diversidade, pois as formações especializadas específicas não são suficientes para os desafios no âmbito da inclusão. Assim, torna-se essencial uma educação inicial e continuada para a diversidade e, durante a prática que envolve a formação em serviço, faz-se necessário o apoio dos sistemas educacionais e o trabalho articulado com os profissionais de apoio para a construção de espaços mais inclusivos através do trabalho colaborativo.

### **Apoio a professores e pessoal da educação em tempos de crises (2020d)**

A publicação “Apoio a professores e pessoal da educação em tempos de crises” (2020d) é orientadora e compõe a Nota Informativa nº 2.2 do Setor de Educação da UNESCO produzida no mês de maio do ano de 2020. Esse documento foi desenvolvido coletivamente pelo Instituto Internacional de Planejamento Educacional da UNESCO

(UNESCO-IIEP) e pela Seção de Desenvolvimento de Professores da UNESCO, de modo a colaborar com a divulgação das orientações necessárias e evidências de boas práticas frente aos impactos que envolveram o fechamento das escolas no contexto educacional da covid-19. O objetivo era contribuir com a promoção de “[...] sistemas de educação mais inclusivos e equitativos, resilientes e responsivos aos desafios futuros, e que ofereçam uma educação de qualidade para todos” (UNESCO, 2020d, p. 2).

Assim, a publicação faz referência ao modo como os Estados podem colaborar em contextos de crise para o contínuo desenvolvimento dos sistemas de educação inclusiva, cujas intervenções em contexto de fechamento das escolas ou após a reabertura devem considerar os três princípios a seguir: **1) a partir do conceito de educação inclusiva:** devem “[...] considerar as necessidades e os direitos de todos os estudantes e professores, particularmente dos mais vulneráveis” (UNESCO, 2020d, p. 4). Nessa perspectiva, a UNESCO compreende que os “[...] Professores e outros profissionais da educação são mais do que prestadores de serviços; eles são titulares de direitos e agentes potencialmente poderosos da reforma educacional positiva e, portanto, devem ser incluídos na formulação das respostas à crise da COVID-19”; **2) as intervenções não devem “causar danos” nas tomadas de decisão para respeito aos estudantes e professores,** porque é preciso proporcionar-lhes o acesso e as condições de trabalho que não causem possíveis danos à “[...] segurança, à saúde, ao bem-estar mental e emocional, à educação e aos meios de subsistência de professores e estudantes” (UNESCO, 2020d, p. 4) e; **3) é necessário considerar os Requisitos Mínimos para a Educação da Rede Interinstitucional para a Educação (INEE),** durante e após a crise, o que envolve a garantia de “[...] participação, saúde, e bem-estar de estudantes, educadores e comunidades” (UNESCO, 2020d, p. 5).

Ademais, na análise do cenário, o documento informativo da UNESCO reconhece que foram desenvolvidas respostas educacionais para a continuidade dos estudos frente à necessidade de fechamento das escolas durante a pandemia. Essas iniciativas se desenvolveram para a proteção da saúde pública e a contenção da proliferação da covid-19. Nesse período, o ensino se desenvolveu através de estratégias, como a “[...] mobilização de uma variedade de recursos e modalidades que não usam tecnologia, além de modalidades de baixa e alta tecnologia” (UNESCO, 2020d, p. 1).

Segundo a publicação, estar na escola representa acesso, segurança e bem-estar dos estudantes e, nesse sentido, cerca de 1,57 bilhões de estudantes matriculados a nível mundial, isto é, aproximadamente 90 % dos estudantes foram afetados, assim como os

cerca de 63 milhões de professores que atuam na perspectiva inclusiva no ensino primário e secundário. Logo, na explanação desses dados, percebe-se que a UNESCO defende tanto em contextos de crise como posteriormente a necessidade do apoio e proteção tanto aos estudantes como aos profissionais da educação no reconhecimento de seus esforços.

Assim, dentre as consequências no âmbito dos profissionais da educação, o documento destaca: **1) impactos aos estudantes das instituições de formação de professores:** o contexto pandêmico revelou que os professores, muitas vezes, desenvolveram o ensino à distância sem “[...] orientação, formação, suporte e recursos suficientes” (UNESCO, 2020d, p. 2). Diante da escassez de professores qualificados e formados antes da pandemia, o documento destaca a possível intensificação desses índices em escala internacional. A exemplo, a UNESCO evidencia que, antes dessa crise, estima-se que já seriam necessários cerca de 69 milhões de professores para universalizar o acesso ao ensino primário e secundário, até o ano de 2030. Nesse sentido, o documento destaca que o fechamento dos Institutos de Formação de docente prejudicou ainda mais o acesso dos futuros professores à supervisão e às tutorias presenciais, assim como a participação nos estágios para a construção de experiências práticas essenciais para o ensino. Nesse caso, de acordo com o documento, seriam significativos os impactos de curto a longo prazo para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, e; **2) impactos na atuação dos professores:** em alguns casos pelo mundo, o documento também relata que os professores foram chamados para compor equipes de apoio presencial a comunidade, bem como de atendimento presencial aos filhos de trabalhadores essenciais como dos profissionais da saúde, colocando em risco sua integridade durante o período.

Diante desses impactos, a UNESCO também desenvolve no documento informativo quais as lições aprendidas no passado e que devem ser consideradas no respectivo cenário de crise:

**1) a emergência de dados sobre as necessidades e capacidades docentes para entendimento dos profissionais que compõem a força de trabalho e de índices sobre as lacunas no processo de ensino-aprendizagem:** é necessário o entendimento do contexto para fundamentar as ações, principalmente em momentos de crise para o desenvolvimento da educação. Como estratégias, o documento destaca que, com base nesses índices, o governo pode desenvolver uma atenção específica de acordo com as capacidades e necessidades que se fazem necessárias à

modalidade de atuação. Além disso, esses dados podem colaborar para direcionar estratégias de curto e longo prazo no âmbito da falta de professores capacitados. Diante dessas orientações, a UNESCO traz dicas para a respectiva necessidade, o que envolve medidas de: a) curto prazo: a identificação e documentação das capacidades docentes e respectivas necessidades profissionais, financeiras e socioemocionais; identificação e documentação das lacunas na oferta do ensino; e desagregar, quando possível, os dados por especificidade de atuação; b) médio e longo prazo: “[...] sistematização dos dados desagregados sobre os professores, por meio do desenvolvimento/manutenção de um sistema de informações de gestão de professores (TMIS)” como base para orientar ações em contextos de crise (UNESCO, 2020d, p. 5);

**2) a necessidade da garantia da segurança no emprego e motivação dos professores através da remuneração adequada:** segundo o documento, quando valorizados, os profissionais de educação demonstram maior motivação no processo de ensino, logo a remuneração digna pode recrutar e manter professores qualificados. Diante dessas orientações, a UNESCO traz dicas para a respectiva necessidade, o que envolve medidas de: a) curto prazo: a garantia do pagamento pontual dos salários; e a garantia de adicional de insalubridade aos casos que envolvem atendimentos presenciais em contextos de pandemia; b) médio e longo prazo: a garantia e a defesa do “[...] financiamento sustentável” na valorização a força de trabalho docente (UNESCO, 2020d, p. 5);

**3) necessidade de acesso e apoio aos professores para o desenvolvimento profissional relevante e de qualidade:** durante o contexto de crise, o documento da UNESCO ressaltou a importância da formação por meio da modalidade à distância, em que se salientou a necessidade de utilização de algumas estratégias: a exemplo dos Recursos Educacionais Abertos (REA), os cursos abertos *on-line* e massivos (MOOCs), cujos professores podem utilizar uma plataforma para produzir e disseminar conhecimentos e boas práticas, bem como através da utilização da televisão e rádio público aos que não tinham acesso à internet. Diante dessas orientações, a UNESCO traz dicas para a respectiva necessidade, o que envolve medidas de: a) curto prazo: “[...] indicar plataformas oficiais para o apoio e o compartilhamento de recursos relevantes”; e se articular com as instituições formativas de professores para “[...] selecionar, desenvolver e distribuir orientações

sobre currículo, assuntos essenciais e avaliação da aprendizagem” (UNESCO, 2020d, p. 6); b) médio e longo prazo: o Estado deve investir:

[...] na reforma de alta qualidade da formação inicial de professores (pré-serviço), incluindo o desenvolvimento de um componente robusto sobre o uso das TIC para a formação em pedagogia e a preparação para o ensino a distância [...] Investida em uma reforma de alta qualidade da formação de professores em serviço, incluindo o desenvolvimento de um componente robusto sobre a adaptação às novas tecnologias, e sobre como prevenir, preparar-se e responder às crises (UNESCO, 2020d, p. 6);

**4) a necessidade de reformular a formação inicial e em serviço dos professores:**

o contexto da pandemia evidenciou alguns problemas já existentes anteriormente, a exemplo, o documento destaca que os professores precisam se familiarizar com as TICs tanto como recurso no processo de ensino-aprendizagem para o atendimento individualizado quanto no âmbito da formação. Essa dificuldade poderia prejudicar o contínuo desenvolvimento profissional dos professores em seu processo de formação e o ensino a distância de qualidade. Assim, a UNESCO destaca que:

[...] a atual crise destacou que tanto a formação inicial quanto a formação continuada dos professores precisam de reformas significativas, de modo a permitir que eles desenvolvam práticas mais centradas nos estudantes e no uso de TIC para a pedagogia, a alfabetização digital e a avaliação de dados, a fim de apoiar diferenciação curricular e possibilitar uma aprendizagem mais individualizada (UNESCO, 2020d, p. 4);

**5) a necessidade de apoiar o desenvolvimento das competências socioemocionais e a resiliência dos professores:**

o documento destaca a necessidade de incluir as habilidades socioemocionais no aperfeiçoamento dos professores no âmbito da formação inicial e continuada. Segundo a UNESCO, os profissionais que desenvolveram as habilidades psicossociais e participam de reuniões colaborativas para reflexão sobre as práticas e construções de conhecimentos, chamadas de *debriefing*, em inglês, demonstraram melhor qualificação para o apoio psicossocial aos estudantes para enfrentamento aos desafios escolares, bem como, futuramente, podem contribuir para amenizar o estresse e o esgotamento dos professores; a exemplo, foi citado o burnout. Diante dessas orientações, a UNESCO traz dicas para a respectiva necessidade, o que envolve medidas de: a) curto prazo: os professores devem ter acesso a recursos que contribuam para que desenvolvam suas habilidades socioemocionais; e o

estabelecimento de um mediador para orientações, aconselhamento e apoio aos professores; b) médio e longo prazo: a garantia na formação inicial dos professores da inclusão para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, bem como “[...] no seu desenvolvimento profissional contínuo e formal” (UNESCO, 2020d, p. 6);

**6) necessidade de apoio às iniciativas docentes e a comunidade escolar:** a exemplo, o documento ressaltou a importância do relacionamento entre profissionais que se conectaram virtualmente para ajuda mútua, treinamento e mentoria nos contextos de crise. A UNESCO também destacou que países como Costa Rica, Croácia e Filipinas apoiaram as iniciativas que envolveram a utilização de plataformas digitais para apoio e desenvolvimento da autonomia no processo de ensino-aprendizagem. Diante dessas orientações, a UNESCO traz dicas para a respectiva necessidade, o que envolve medidas de: a) curto prazo: consultar as OI e ouvir as vozes dos professores sobre as respectivas necessidades para orientar as estratégias durante a pandemia e após frente às políticas de reabertura das escolas; b) médio e longo prazo: garantir e criar comunidades temáticas de aprendizagem que incentivem relações profissionais no contínuo desenvolvimento de saberes sobre as políticas e a prática escolar;

**7) necessidade de centrar as respostas da covid-19 ao olhar humano para a manutenção das relações entre professores e estudantes:** o documento destaca que, no contexto pandêmico, a distância física foi uma das grandes dificuldades para a promoção da qualidade e da equidade no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a UNESCO evidenciou a necessidade de criar e manter redes de comunicação, a exemplo da utilização de *WhatsApp* e outras formas de mídia social e mensagens.

Em síntese, percebe-se que o documento da UNESCO traz um olhar sensível e humanitário no contexto de pandemia da covid-19 para os professores e estudantes. Nessa perspectiva, o conceito de professores no documento envolve uma perspectiva generalista a partir da utilização do termo *professores qualificados*, que representa nas entrelinhas tanto os professores das classes comuns como os professores especializados. Nesse viés, diante das consequências para o ensino vivenciadas durante a crise social, a publicação reforçou que os Estados devem: a) priorizar a proteção, a segurança e o bem-estar de estudantes e

professores mantendo a comunicação com a comunidade; b) é necessária uma reforma na formação inicial, continuada e em serviço para todos os professores atuais e futuros. Essas capacitações devem estar articuladas ao bom uso das TICs para o desenvolvimento profissional e para o atendimento individualizado na perspectiva da inclusão; c) além disso, a publicação reforçou que, nesse processo, todos os professores devem refletir sobre as intervenções realizadas, sobre as lacunas ainda existentes e, principalmente, sobre as estratégias de enfrentamento para a promoção do acesso ao ensino para todos.

### **Inclusão, equidade e desigualdade entre estudantes das escolas públicas de ensino fundamental no Brasil (2022a)**

O documento orientador “Inclusão, equidade e desigualdade entre estudantes das escolas públicas de ensino fundamental no Brasil” (2022a) é resultado de um projeto de pesquisa realizado no ano de 2020 com vistas a analisar a realidade da educação inclusiva no país. O trabalho levou em consideração a base de dados disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a fim de refletir sobre como garantir a efetivação do compromisso denominado ODS 4 da Agenda 2030, em que se faz necessário desenvolver, dentre os vários setores do conhecimento, a consolidação da educação inclusiva e a melhoria das condições de trabalho docente.

Partindo do pressuposto de que o acesso à educação está articulado ao desenvolvimento econômico, às melhores condições de vida e ao emprego, a publicação reconhece que, na última década, houve um avanço no processo de inclusão da educação básica. Contudo, os desafios quanto à equidade no acesso se tornaram mais evidentes após a covid-19, principalmente aos grupos mais vulneráveis, como as PcDs, o que é resultado, segundo a ONU, da maior crise sistêmica observada desde a sua implementação em 1945. Assim, o relatório visa a incentivar a efetivação de propostas voltadas à qualidade e equidade na educação, conforme agenda 2030, e tem por objetivo “[...] localizar e dimensionar os padrões de distribuição educacional, segundo marcadores sociais de inclusão, equidade e desigualdade” (UNESCO, 2022a, p. 16).

Na análise da publicação, observou-se que a atuação dos professores foi um dos aspectos estudados no documento, pois se considera que, para o alcance da inclusão e equidade, é necessário “[...] um esforço para coletar e analisar [...] informações sobre a sua formação inicial e continuada que indicam a capacidade para fornecer uma educação mais inclusiva” (UNESCO, 2022a, p. 18-20). Dessa forma, o documento avalia alguns

indicadores considerados necessários para a atuação e formação de professores na perspectiva da inclusão: 1) liderança pedagógica diante dos problemas que afetam o cotidiano escolar; 2) a organização do currículo a partir de planejamento e adequação conforme a visão docente; 3) a expectativa do professor sobre as perspectivas de sucesso de seus alunos em níveis superiores; 4) e a gestão de classe referente às ações do professor e aos respectivos impactos no desenvolvimentos dos estudantes.

Considerando os indicadores supracitados, o único coeficiente negativo retratado no documento está articulado às expectativas dos professores em relação às PcDs, o que acende um alerta social para a valorização da formação e preparação dos profissionais. Nesse sentido, o documento traz sucintas orientações específicas à formação de professores para a educação especial na perspectiva da inclusão ao envolver tanto os professores especialistas como os professores da sala comum:

- a) a publicação reconhece a importância no âmbito da inclusão dos profissionais com cursos específicos em educação especial, a exemplo da formação continuada com no mínimo 80 horas para especialização, diante da necessidade do Auxiliar de Apoio ao Educando que se articula ao AEE, a fim de estimular o desenvolvimento de um trabalho pedagógico inclusivo que garanta o direito de acesso à educação para todos (UNESCO, 2022a);
- b) o documento destaca que, diante dos índices que apontam uma associação negativa entre as expectativas dos professores à proporção de alunos com deficiência na escola, tornam-se necessárias formações iniciais de qualidade e continuadas ao longo da vida **que tratem de conhecimentos sobre a educação especial para todos os professores**. Isso porque “[...] a formação de docentes para a educação especial precisa ser reforçada” para valorização da diversidade em sala de aula, pois a inclusão é importante para todos (UNESCO, 2022a, p. 78);
- c) quanto aos **princípios necessários no âmbito das formações iniciais para todos os professores e da formação especializada para efetivação da educação inclusiva**, a publicação defende que seja estimulada a valorização da “[...] igualdade e equidade, o respeito à diversidade, à sustentabilidade e aos direitos humanos” (UNESCO, 2022a, p. 15). Esses valores que compõem a inclusão devem permear a organização de todas as ações desenvolvidas na escola, segundo os pressupostos da ODS;

d) e, nas práticas docentes, o documento também destaca a importância de formações que incentivem os **profissionais capacitados e especialistas na readequação dos materiais** considerando as condições do contexto, ao interferir no acesso equitativo das aprendizagens.

Para tanto, o documento analisa diferentes índices que englobam toda a diversidade de estudantes. Traz considerações para a inclusão das PcDs, de modo a diminuir as desigualdades que envolvem a garantia da equidade nas escolas regulares. Como condição para esse compromisso, o relatório ressalta a importância da formação inicial e continuada ao longo de toda a vida aos professores das classes comuns e aos professores especializados com princípios que envolvem a valorização da diversidade. Isso porque, é necessário que os professores ampliem as expectativas em relação às PcDs e desenvolvam um trabalho em que “[...] os resultados educacionais não sejam afetados por circunstâncias fora do controle das pessoas” (UNESCO, 2022a, p. 66).

### **3.3.1 Síntese dos documentos educacionais internacionais da UNESCO analisados a partir das reformas neoliberais de Terceira Via**

No item 3.3 desta seção, analisamos os documentos educacionais publicados pela UNESCO e elencados para esta pesquisa entre os anos de 1990 e 2022, buscando enfatizar a forma como esses documentos trataram a questão da educação especial e a formação de professores em educação especial.

Nas análises realizadas, observa-se que os respectivos documentos internacionais selecionados e apresentados para análise neste estudo representam a época histórica atual marcada pela Pós-Modernidade, pela acumulação flexível e pelo neoliberalismo da Terceira Via que serão analisados nas próximas seções. Assim, conforme apresentado no Quadro 4, percebe-se que os documentos vão se complementando a fim de consolidar o projeto de inclusão nas escolas regulares (Shiroma; Campos; Garcia, 2005). Dessa forma, passam a reconhecer a necessidade de maiores esforços coletivos para a garantia da qualidade e equidade no processo de acesso à educação como instrumento para a garantia da justiça social. Já o professor passa a se constituir como o principal mediador para a consolidação das práticas inclusivas e o próprio responsável pela autoformação,

principalmente em serviço, em que deve desenvolver competências para a construção de práticas inclusivas por meio do regime de colaboração com outros profissionais, as famílias e a escola.

Quadro 4 – Apresentação dos documentos internacionais da UNESCO da década de 1990 a 2022

Documento da UNESCO/ano	Objetivo principal	<b>Síntese dos documentos sobre a:</b> <b>a) Educação Especial</b> <b>b) Formação de Professores em Educação Especial</b>
<b>Declaração de Salamanca para Necessidades Educativas Especiais (1994)</b>	<p>Defende a necessidade de adaptação da escola para garantia ao direito de equidade na educação para todas as crianças jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino, considerando suas individualidades, habilidades e necessidades.</p>	<p>a) Defende a inclusão da educação especial como parte integrante dos programas educacionais através de um ensino que atenda às necessidades de aprendizagem de todos os alunos a fim de diminuir a evasão escolar, melhorar os índices de desenvolvimento, o reconhecimento das potencialidades das pessoas com necessidades educacionais especiais e o treinamento para a vida social, segundo a perspectiva de custo e eficácia.</p> <p>b) O documento orientador reconhece a importância da formação para os <i>professores especialistas e/ou da sala comum</i> como condição para o sucesso ou fracasso escolar. Dessa forma, a publicação destaca a importância dos conhecimentos sobre educação especial para ambos os professores para que recebam uma orientação positiva frente à deficiência e para que os professores da sala comum colaborem com os profissionais especialistas. Assim, como estratégias formativas, os docentes devem receber o treinamento durante a formação inicial e em serviço, principalmente, sobre a diversidade que deve ser anterior à especialização por categoria, para que desenvolvam as habilidades de autonomia, flexibilidade e liderança necessárias para a adaptação das estratégias às necessidades individuais de todos os alunos e para a utilização das tecnologias para assistência que garantam a qualidade no acesso.</p>
<b>Educação: um tesouro a descobrir (1996)</b>	<p>Ao reconhecer os problemas sociais causados pela distribuição desigual do progresso econômico, como o desemprego, a pobreza e a exclusão social, o documento tem por objetivo destacar a importância da educação permanente para atender às necessidades econômicas do século XXI que envolve o desenvolvimento das pessoas e da sociedade democrática.</p>	<p>a) A inclusão deverá oportunizar a equidade no acesso ao conhecimento para possibilitar melhores condições de vida; para tal, deverá desenvolver as competências, a exemplo da autonomia, para se adaptar às necessidades globais, preservando as tradições e culturas individuais.</p> <p>b) <i>Os professores com habilitação específica e/ou da sala comum</i> na perspectiva da inclusão são reconhecidos como os mestres responsáveis pelo desenvolvimento da qualidade no ensino. Dessa forma, as orientações observadas no documento orientador destacam a importância dos conhecimentos sobre educação especial para ambos os professores, que devem receber uma</p>

		<p>formação permanente, ao longo de toda a vida, o que abarca a formação inicial, em serviço e principalmente a formação continuada para aperfeiçoamento dos conhecimentos e técnicas de ensino. Nesse processo, os professores devem desenvolver também as competências relacionadas à disciplina ensinada e à competência pedagógica que incentive os questionamentos, interações e análises, a partir dos quatro pilares que envolvem: o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos\aprender a viver com os outros e aprender a ser.</p>
<p><b>Necessidades especiais na sala de aula: um guia para a formação de professores (1998)</b></p>	<p>É um guia para treinamento internacional de formadores multiplicadores, cujo objetivo é orientar os Estados sobre como organizar os cursos de formação de professores, de modo a desenvolver atitudes positivas frente à diversidade e contribuir para a equidade no acesso ao ensino.</p>	<p>a) Reconhece que as limitações não devem estar associadas às deficiências. Para tal, enfatiza que a educação especial na perspectiva da inclusão deve considerar as individualidades de cada aluno, para a organização do programa educacional da escola.</p> <p>b) Destaca a importância da formação inicial, continuada e em serviço <i>para os professores especialistas e para os professores das salas comuns</i>. Dessa forma, as orientações observadas no documento orientador destacam a importância dos conhecimentos sobre educação especial para ambos os professores. Esses profissionais devem desenvolver as competências como eficiência, eficácia e autonomia na tomada de decisões que devem ser democráticas. Para tal, devem ser preparados para que compreendam os desafios frente à diversidade de alunos como possibilidades de reflexão e reorganização das práticas colaborativas em sala de aula.</p>
<p><b>Educação para Todos: o compromisso de Dakar (2001)</b></p>	<p>O compromisso objetivou estabelecer algumas metas necessárias para alcançar uma educação para todos, que incluíam: a satisfação das necessidades básicas da aprendizagem de crianças, jovens e adultos; a erradicação do analfabetismo e a universalização do acesso à escola na infância de modo a inseri-los futuramente na vida produtiva.</p>	<p>a) Defende-se o acesso a uma educação de qualidade na perspectiva da inclusão, que satisfaça as necessidades básicas de aprendizagem de todos os indivíduos e que inclua o aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser.</p> <p>b) O documento orientador traz uma abordagem generalista a partir da utilização do termo <i>professores para a inclusão</i>, que representa nas entrelinhas tanto os professores das classes comuns como os professores especializados. Esses profissionais devem desenvolver as competências, a flexibilidade e se adaptar à diversidade de modo a contribuir para o preparo dos indivíduos para a vida produtiva e para o desenvolvimento de uma economia emergente baseada no conhecimento e nas tecnologias. Nessa perspectiva, o documento defende a necessidade do incentivo por parte dos Estados para a implementação de políticas de apoio e valorização para facilitar o acesso dos professores aos diferentes níveis de formação favorecidos pelo uso das tecnologias.</p>

<p><b>Orientações para a Inclusão (2005)</b></p>	<p>É um manual de orientação para a consolidação dos planos de educação inclusiva dos Estados a fim de garantir a educação de qualidade para todos para desenvolvimento do capital humano, desenvolvimento econômico e formação das competências dos indivíduos para escolha de seus destinos.</p>	<p>a) Defende a inclusão nas escolas regulares como oportunidades de criar redes de apoio, normas de reciprocidade, assistência e aumento de confiança. E, aos casos diversos, a possibilidade de atendimento nas escolas especiais ou de apoio especializado.</p> <p>b) O manual orientador destaca que o <i>professor do ensino regular e os professores especializados</i> se constituem como elementos-chave para a construção de práticas inclusivas. Dessa forma, as orientações observadas no documento destacam a importância dos conhecimentos sobre educação especial para ambos os professores. Ressalta ainda que as formações docentes devem se desenvolver de forma mais rápida, contínua e em serviço para que os professores desenvolvam as experiências, ampliem as ideias e estratégias e a autonomia que possibilitem mudanças atitudinais para combate aos casos de exclusão e marginalização. Nesse contexto, orienta também, de forma sucinta, que os profissionais especializados devem ter acesso a formações para apoiar os professores das classes comuns a partir das adaptações nos temas e métodos de trabalho.</p>
<p><b>Diversidade na educação: experiências de formação continuada de professores (2006a)</b></p>	<p>O documento destaca a necessidade da oferta de mais cursos de formação continuada com temáticas relativas à diversidade; para tal, realiza uma avaliação das experiências formativas continuadas planejadas para os professores na modalidade distância de modo a proporcionar a reflexão e o desenvolvimento de propostas de capacitação articuladas à realidade de cada contexto para a construção de práticas inclusivas.</p>	<p>a) Na perspectiva da inclusão, entende a educação inclusiva como um direito social de todos e que deve ser permanente para enfrentamento aos problemas sociais, para a promoção da paz e do respeito aos direitos humanos, para o desenvolvimento sustentável e consolidação da democracia.</p> <p>b) O documento orientador traz uma abordagem generalista a partir da utilização do <i>termo educadores para a diversidade</i>, que representa nas entrelinhas tanto os professores das classes comuns como os professores especializados. As formações desses profissionais devem se desenvolver de forma permanente: com reflexões sobre os direitos humanos e a diversidade nas capacitações iniciais e continuadas, que podem ser facilitadas pelas possibilidades oferecidas pelo acesso as tecnologias. Assim, a publicação ressalta a importância da autoformação dos professores em serviço de forma colaborativa para o desenvolvimento de competências como autonomia, liderança, criatividade, criticidade e autoconsciência para enfrentamento das adversidades.</p>

<p><b>Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006b)</b></p>	<p>O Tratado representa a reafirmação dos direitos humanos para as PcDs, que ainda estão expostas às negligências e preconceitos enraizados, a fim de proteger e garantir o acesso igualitário aos direitos humanos e liberdades fundamentais para a promoção da dignidade e do respeito para todas as PcDs.</p>	<p>a) Compreende a definição de deficiência como resultado das barreiras sociais que impedem a igualdade, o respeito e a emancipação das PcDs. Nesse sentido, o documento destaca a importância da educação especial na perspectiva da inclusão para garantir a plena participação social de todos com equidade, considerando a necessidade de adequação dos recursos e materiais, organização dos ambientes e apoio de pessoal capacitado e especializado.</p> <p>b) O documento normativo destaca que os estudantes precisam do apoio, quando necessário, dos profissionais capacitados e/ou especializados para oportunizar o acesso às PcDs. Assim, a publicação destaca a necessidade da <i>formação tanto dos professores capacitados como do “pessoal especializado”</i> através da formação inicial e continuada ao envolver o intercâmbio, o compartilhamento de experiências e programas de treinamento e a cooperação em pesquisas para acesso a conhecimentos científicos e técnicos. Essas formações devem envolver os conhecimentos éticos sobre os direitos humanos e a consciência sobre as possibilidades e capacidades dos estudantes na perspectiva do DUA. Além disso, o documento traz orientações específicas para os professores especializados, cujas formações devem possibilitar os conhecimentos sobre as tecnologias assistivas e sobre as formas alternativas de comunicação para a utilização de apropriados modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, bem como técnicas e materiais pedagógicos, por exemplo, apoios para as PcDs e que orientem as suas práticas para habilitação, reabilitação e promoção da acessibilidade para as PcDs; e devem atuar para a eliminação das barreiras através do trabalho colaborativo com os professores das classes comuns a fim de colaborar para a construção das práticas na perspectiva da inclusão.</p>
<p><b>Tornar a educação inclusiva (2009)</b></p>	<p>Reforça a necessidade da criação de oportunidades formativas que atendam a todos em suas necessidades como condição para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.</p>	<p>a) Reconhece que a educação especial na perspectiva da inclusão passa a dar ênfase nas condições de aprendizagem, nas respostas e recursos formativos e na reestruturação da escola para a diversidade em regime de colaboração entre a escola, professores, famílias e estudantes.</p> <p>b) O documento orientador entende que os <i>professores das salas regulares e os professores especializados</i> na perspectiva da inclusão assumem papel-chave na organização de uma educação para todos. Para tal, recomenda-se para ambos os professores a preparação através da formação inicial, continuada e em serviço ao considerar a diversidade da sala de aula, para prevenção, conscientização social e construção de</p>

		<p>aprendizagens de forma colaborativa na promoção da interculturalidade. Nesse processo, destaca a necessidade de os professores capacitados superarem o preconceito enraizado; a insegurança diante da falta de clareza conceitual sobre deficiências; e a ausência de conhecimentos sobre os direitos humanos nas classes comuns. Traz informações relevantes para a formação dos professores especializados: critica as bases formativas com princípios médicos e psicopedagógicos e destaca a necessidade de formações que desenvolvam os conhecimentos sobre os recursos, que incluem as tecnologias assistivas, para superar práticas infantilizadas nas SRM através de estudos, reuniões, palestras, dentre outros, e da importância do assessoramento para apoio aos professores nos atendimentos individualizados que devem considerar as necessidades das PcDs.</p>
<p><b>Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (2015)</b></p>	<p>O documento representa um plano global com dezessete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), 169 metas e 230 indicadores para orientar as iniciativas dos Estados-membros até o ano de 2030 na elaboração de políticas que contemplam os aspectos econômicos, sociais e ambientais inerentes a cada contexto. O objetivo do documento é contribuir com o desenvolvimento de uma sociedade mais sustentável e justa que não deixe ninguém para trás, à medida que pretende garantir a equidade no acesso para toda a diversidade, a inclusão social, econômica e política para todos.</p>	<p>a) No ODS 4, o documento destaca a importância da educação especial como espaço sensível e seguro para atenção à diversidade a partir da perspectiva inclusiva em todos os níveis educacionais. Nesse sentido, a publicação destaca a importância de garantir a segurança, o empoderamento e o acesso aos conhecimentos com equidade, qualidade e promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos a partir da proteção e remoção das barreiras sociais para que adquiriram os conhecimentos e habilidades necessários para explorar as oportunidades e participar plenamente da sociedade.</p> <p>b) O documento orientador traz uma abordagem generalista a partir da utilização do <i>termo educadores para a diversidade</i>, que representa nas entrelinhas tanto os professores das classes comuns como os professores especializados. Nesse processo, o plano evidencia que, para tornar possível uma educação para todos e que não deixe ninguém para trás, torna-se necessário aumentar até o ano de 2030 o número de “<i>professores qualificados</i>” (capacitados) para atuação nas salas comuns na perspectiva da inclusão que envolve um trabalho colaborativo. Assim, quanto às estratégias formativas, a publicação destaca que, para todos os professores, é importante a flexibilidade de opções formativas em vários níveis, desde o ensino técnico ao aumento de vagas nas universidades para desenvolvimento das habilidades necessárias para atenção à diversidade. Ademais, a Agenda 2030 destaca a importância do acesso dos profissionais às tecnologias para facilitar a contínua construção dos conhecimentos que deve se desenvolver ao longo da vida para atender às demandas flexíveis da diversidade.</p>

<p><b>Manual para garantir equidade e inclusão na educação (2019a)</b></p>	<p>O documento faz parte das medidas estabelecidas pela Agenda 2030, de modo a alcançar a promoção da educação inclusiva para todos (ODS4). Dessa forma, tem por objetivo orientar os Estados sobre como desenvolver as políticas educacionais para garantir a participação e equidade nos processos de aprendizagem e acesso a uma educação de qualidade.</p>	<p>a) Para a efetivação das práticas inclusivas, deve-se estar atento à organização do sistema educacional, garantindo oportunidades iguais e personalizadas para cada estudante e que reconheçam a igual importância de todos.</p> <p>b) O manual orientador destaca que os <i>professores das salas regulares e os educadores especiais</i> representam o recurso mais caro e poderoso para desenvolver a força de ensino na perspectiva da inclusão. Dessa forma, as orientações observadas no documento destacam a importância dos conhecimentos sobre educação especial para ambos os professores, através da mesma formação inicial para a diversidade e através da formação continuada com especializações de curta duração e, principalmente, por meio da formação em serviço. Nesse processo, os professores devem aprender a aceitar a responsabilidade pela própria aprendizagem, devem valorizar as diferenças dos alunos como recursos de aprendizagem, devem apoiar os estudantes para empoderamento e trabalhar em colaboração com a equipe da escola e seus respectivos familiares.</p>
<p><b>Professores no Brasil: novos cenários de Formação (2019b)</b></p>	<p>O documento traz reflexões sobre a importância da boa formação e da valorização da carreira para contribuir com a ressignificação dos conhecimentos, valores e para diminuição das desigualdades sociais.</p>	<p>a) Reconhece a educação na perspectiva da inclusão, como um bem público, de direito fundamental articulado à conquista da dignidade, justiça social e reconhecimento da diversidade</p> <p>b) O documento orientador destaca que os <i>professores das classes comuns e os profissionais especializados</i> para atendimento do PAEE se constituem como agentes de mudanças e o elemento-chave para a construção de aprendizagens relevantes para a vida humana e social. Dessa forma, as orientações observadas na publicação destacam a importância dos conhecimentos sobre educação especial para ambos os professores e, nesse processo, faz-se necessário qualificar melhor as formações iniciais e as continuadas para que trabalhem temáticas sobre a diversidade e a justiça social. Além disso, o documento cita estratégias formativas enriquecedoras que envolvem: formações que articulem a teoria à prática através dos estágios para o desenvolvimento de experiências; a utilização de suportes para pesquisa e autoavaliação dos casos de ensino que abrangem o desenvolvimento de portfólios, diários, memoriais, dentre outros; e destaca a importância de desenvolver nas formações conhecimentos sobre recursos de acessibilidade facilitados pelo uso das TICs através de textos, imagens, vídeos, dentre outros. Em síntese, as formações para os professores que atendem ao PAEE na perspectiva da inclusão devem possibilitar as apropriações sobre os conhecimentos acadêmicos, didático-</p>

		pedagógicos, de formação geral, de caráter ético-moral, e articulados à prática profissional para o desenvolvimento de conhecimentos, competências reflexivas e investigadoras, de princípios, valores e posturas profissionais.
<b>Inclusão e educação em tempos de pós-pandemia: painéis do fórum regional de política educacional (2020a)</b>	O documento tem por objetivo colaborar com o compromisso ODS 4 da Agenda de 2030, que visa à implementação de políticas educacionais e de medidas que garantam a proteção, o apoio e o direito equitativo à educação. Através disso, será possível viabilizar para todos o desenvolvimento da personalidade, de habilidades, talentos, da consciência sobre os direitos e participação ativa na sociedade.	<p>a) Em tempos de crise, as desigualdades articuladas às deficiências aumentam. Nesse sentido, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva é um investimento para o futuro social, que se torna responsabilidade de todos de modo a proporcionar a equidade no acesso a uma educação de qualidade ao longo da vida.</p> <p>b) O documento orientador reconhece a importância da capacitação aos <i>docentes especialistas e aos professores das turmas regulares</i> na perspectiva da inclusão. Dessa forma, as orientações observadas na publicação destacam a importância dos conhecimentos sobre educação especial para ambos os professores para compreender os desafios da diversidade e para viabilizar o trabalho colaborativo entre os respectivos professores e as famílias dos estudantes. Assim, as formações devem ser permanentes e se desenvolver ao longo da vida para todos os professores, ampliando seus saberes e interesses a fim de oportunizar os conhecimentos necessários para a readequação das ferramentas e utilização dos recursos tecnológicos na perspectiva do DUA – e durante o atendimento especializado para a prevenção das legitimações. Nesse processo, o documento enfatiza também a necessidade da colaboração entre os organismos internacionais, governamentais e civis para a efetivação das práticas formativas, a exemplo da colaboração entre os centros de pesquisa, fundações, empresas, famílias e sociedade civil na articulação entre as iniciativas da saúde, proteção social e desenvolvimento.</p>
<b>Relatório de monitoramento global da educação: inclusão e educação – todos, sem exceção (2020b)</b>	Diante das diversas formas de exclusão ainda existentes, o relatório realiza um chamado para ação, à medida que desperta um apelo sobre necessidade de levantamento de dados sobre a realidade para tornar as políticas públicas mais inclusivas e conscientizar os profissionais da educação sobre a necessidade de possibilitar a qualidade no acesso de todos ao ensino.	<p>a) A educação é o caminho para a construção das sociedades mais democráticas e inclusivas, além de representar a economia e eficiência na focalização de recursos. Para tal, é preciso primar pela qualidade, pois a educação inclusiva é construída por todos e para todos, e envolve a eliminação de rótulos, a valorização, o respeito e o desenvolvimento de um sentimento de pertencimento, assim como o desempenho acadêmico, o desenvolvimento social emocional, a autoestima e a aceitação pelos pares.</p> <p>b) O documento orientador reconhece a importância da valorização da formação dos <i>professores das turmas regulares e aos professores de apoio qualificados</i> como peças</p>

		<p>fundamentais para a efetivação da educação especial na perspectiva da inclusão. Dessa forma, as orientações observadas na publicação destacam a importância dos conhecimentos sobre educação especial para ambos os professores no âmbito da diversidade para o desenvolvimento dos valores, conhecimentos e atitudes para combater os obstáculos na promoção da inclusão. Nessa perspectiva, o documento defende que a formação inicial, continuada e em serviço deve se desenvolver ao longo da vida, articulada às novas tecnologias, para que os professores ampliem os conhecimentos pedagógicos, desenvolvam os saberes sobre a gestão em sala e sobre o apoio das equipes multidisciplinares para a educação inclusiva. E, durante a formação em serviço, faz-se necessário o trabalho articulado entre os profissionais que atendem ao PAEE para a construção de espaços mais inclusivos. Trata-se do trabalho colaborativo.</p>
<p><b>Apoio a professores e pessoal da educação em tempos de crises (2020d)</b></p>	<p>A publicação faz referência ao modo como os Estados podem colaborar em contextos de crise para o contínuo desenvolvimento dos sistemas de educação inclusiva. Assim, o documento divulga orientações necessárias e evidências de boas práticas frente aos impactos que envolveram o fechamento das escolas no contexto educacional da covid-19, para colaborar com o desenvolvimento de sistemas de educação mais inclusivos e equitativos para todos.</p>	<p>a) A publicação entende que os espaços inclusivos devem proporcionar o acesso equitativo ao sistema educacional e que representam também a segurança e a proteção dos estudantes contra as desigualdades sociais.</p> <p>b) O documento orientador traz uma abordagem generalista a partir da utilização do <i>termo professores qualificados</i>, que representa nas entrelinhas tanto os professores das classes comuns como os professores especializados. Nesse contexto, a publicação traz um olhar sensível e humanitário que compreende esses profissionais como agentes de reforma educacional que, no período, deveriam compor as iniciativas em resposta à crise da covid-19. No âmbito das formações, o cenário pandêmico prejudicou tanto a supervisão, tutorias e estágios presenciais da formação inicial como a segurança dos profissionais, por vezes, expostos em determinadas realidades. Nesse sentido, a publicação destaca que, diante da falta de professores, os Estados devem no presente e futuro: considerar os direitos e as necessidades dos professores, elaborando dados para orientar as ações; garantir condições de trabalho que respeitem a segurança, a saúde, o bem-estar mental e emocional para apoio, proteção e desenvolvimento das competências socioemocionais desses professores; e evidencia a necessidade da reforma na formação inicial (pré-serviço) que deve se articular à formação continuada e em serviço, e da importância dos conhecimentos sobre as TICs, para o bom uso dos recursos e das novas tecnologias em sala de aula, inclusive para os atendimentos individualizados.</p>

<p><b>Inclusão, equidade e desigualdade entre estudantes das escolas públicas de ensino fundamental no Brasil (2022a)</b></p>	<p>Diante da maior crise sistêmica em decorrência da covid-19 e dos desafios quanto à equidade no acesso, principalmente dos mais vulneráveis, em consonância com a Agenda 2030, o relatório visa a localizar e dimensionar os padrões de distribuição educacional, segundo marcadores sociais de inclusão, equidade e desigualdade, para incentivar a efetivação de propostas voltadas à qualidade e equidade na educação.</p>	<p>a) A inclusão representa a articulação de valores para a organização de todas as ações desenvolvidas na escola, para o desenvolvimento da igualdade, equidade, para o respeito à diversidade e aos direitos humanos e para a sustentabilidade.</p> <p>b) O documento orientador reconhece a importância da valorização da formação aos professores com <i>especialidades, aos auxiliares de apoio e aos professores das classes comuns</i>. Dessa forma, as orientações observadas na publicação destacam a importância dos conhecimentos sobre educação especial para os professores na perspectiva da inclusão. Nesse sentido, a publicação salienta a necessidade de maiores esforços para coleta e análise de informações para aumentar a qualidade das formações docentes. Essas capacitações devem proporcionar o desenvolvimento das competências que envolvem a liderança pedagógica, a organização do currículo para a diversidade, a elevação das expectativas de sucesso em relação aos alunos e de conhecimentos sobre gestão de classe. Dessa forma, o relatório ressalta a importância da formação inicial, continuada especializada e em serviço ao valorizar a diversidade ao longo de toda a vida aos <i>professores das classes comuns e especializados</i>, de modo que possam ampliar as expectativas em relação às PcDs e desenvolver um trabalho em que os resultados educacionais não sejam afetados por circunstâncias fora do controle das pessoas.</p>
---	---	---

Fonte: elaboração própria.

A partir dos anos de 1990, os documentos demonstram que os OI intensificaram seus esforços para o desenvolvimento de orientações na defesa do direito à educação como centro de uma agenda global para os direitos humanos, em que se faz necessário o aprimoramento dos sistemas de ensino. Dessa forma, as iniciativas para a educação especial passam a se intensificar como parte do projeto de desenvolvimento humano no reconhecimento da diversidade com a articulação dos âmbitos sociais, políticos, econômicos e culturais. Nesse processo, entende-se que o investimento no progresso humano retorna em novos recursos para o Estado.

Assim, quanto aos aspectos sociais, os quinze documentos internacionais analisados neste período, quatorze de viés orientador e um normativo, apontam a maior defesa da UNESCO para a perspectiva de inclusão da educação especial como estratégia para o enfrentamento dos problemas causados pela distribuição desigual no progresso econômico, a exemplo do desemprego, pobreza e exclusão social. Nessa perspectiva, começa a

aparecer no âmbito da educação especial a defesa do trabalho colaborativo para atendimento ao PAEE na perspectiva da inclusão: trata-se da parceria entre os “educadores/professores” e os “especialistas/professores” na articulação de uma atenção às PcDs. Segundo Mendes (2006), a defesa da perspectiva da inclusão se desenvolveu com influência dos Estados Unidos a partir do movimento denominado *Regular Education Initiative* proposto por Will (1986) e traduzido pela autora como Iniciativa da Educação Regular, que foi posteriormente internacionalizada, sob o viés da EPT, a partir de 1990, por meio da Declaração Mundial sobre Educação para todos (1990) e através da Declaração de Salamanca (1994). Trata-se da educação inclusiva em que o foco está na inclusão de todos os alunos nas classes comuns e na possibilidade de outros serviços de AEE para os casos individuais específicos nos quais se faz necessária a atuação dos professores especialistas.

Nesse contexto de análise, identifica-se na Declaração de Salamanca, como documento orientador, o reconhecimento do direito à educação para as pessoas com deficiências com vistas à defesa da garantia do acesso e promoção da equidade. A partir dessas informações, percebe-se que as orientações passam a reconhecer o acesso de todos à educação como recurso para a proteção, justiça social, promoção da paz e do respeito aos direitos humanos, para o desenvolvimento sustentável, para o desenvolvimento de capital humano, para o desenvolvimento econômico e para a manutenção da sociedade democrática e do Estado de direito com vistas à construção de uma sociedade mais justa e solidária. Esse direito compõe ainda os objetivos da Agenda 2030 através do ODS 4, a partir do qual é reafirmada a necessidade de uma continuidade de estratégias para a construção de uma escola inclusiva e equitativa que se constitui como um processo (UNESCO, 2005; UNESCO, 2006; UNESCO, 2009; UNESCO, 2015).

Assim, no estudo dos 15 documentos aqui selecionados e analisados no período posterior a 1990, em um primeiro momento, identificou-se previamente que, desse total, 11 documentos traziam descritores que identificavam explicitamente os professores especializados em educação especial, e os outros quatro documentos traziam descritores generalistas para representar os atores e professores na perspectiva da inclusão. Em um segundo momento, ao estudar mais profundamente os documentos, percebemos que, apesar de os descritores específicos para os professores da educação especial serem identificados em apenas 11 documentos, os professores da educação especial também são incluídos, nas entrelinhas, dos outros quatro documentos como professores que realizam o

AEE na perspectiva da inclusão. Assim, quanto às abordagens realizadas pela UNESCO, através das análises realizadas, foram identificadas: 1) orientações específicas para os professores da educação especial que se destacaram, principalmente em dois documentos, isto é, na Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência (2006b) e no documento orientador “Tornar a educação inclusiva” (2009). Salientamos que esses documentos também trazem orientações para os professores das classes comuns, assim como todos os outros documentos, mesmo que nas entrelinhas, mas consideramos significativas suas abordagens para o atendimento individualizado; e 2) orientações mais generalistas para os professores da educação especial nos outros treze documentos, isto é, que defendem os conhecimentos da educação especial tanto para os professores especializados quanto aos professores capacitados que atuam nas classes comuns. Isso porque os professores do AEE desenvolvem um papel complementar que começa nas salas regulares.

Quanto às considerações para ambos os professores que atendem ao PAEE na perspectiva da inclusão, os documentos da UNESCO (1994; 1996; 1998; 2001; 2005; 2006a; 2015; 2019a; 2019b; 2020a; 2020b; 2020d; 2022a) defendem os seguintes postulados:

- a) é necessária a defesa da formação permanente, ao longo da vida, para o desenvolvimento de habilidades e competências, e a formação inicial deve proporcionar para todos os professores os conhecimentos sobre os direitos humanos, a justiça social e os direitos das PcDs para atender a toda a diversidade. Esses saberes devem anteceder quaisquer formações específicas as deficiências;
- b) também devem ser oportunizadas aos professores as formações contínuas, para que ambos possam desenvolver os conhecimentos necessários para a readequação das estratégias e recursos na perspectiva da atenção às necessidades de toda a diversidade. Através disso, podem desenvolver os conhecimentos para a utilização de recursos com tecnologias para ampliar o interesse e o acesso aos saberes. A exemplo, os documentos citam as tecnologias da informação e comunicação, através da seleção de aplicativos, textos simplificados, imagens, sons, vídeos com língua de sinais, *links*, Epub, iconografia, realidade aumentada, dentre outras estratégias que desenvolvam a autonomia;

- c) principalmente, os professores devem aprender em serviço, a fim de refletir e avaliar as suas práticas. A exemplo das estratégias formativas em serviço, para oportunizar essa autorreflexão, os documentos destacam a utilização e desenvolvimento de registros em formato de casos de ensino, portfólios, diários, memoriais, dentre outros;
- d) os documentos destacam também a necessidade de desenvolver um trabalho colaborativo entre os professores das classes comuns com os professores do AEE, de modo que possam planejar juntos, compartilhar ideias, recursos e observar os trabalhos diários; ressalta a importância da articulação das atividades escolares com as famílias, que devem, em conjunto com os docentes, acreditar nas possibilidades ilimitadas de todos os homens de aprender.

Quanto às orientações mais específicas para a formação dos professores especializados que se destacaram em dois dos quinze documentos analisados, são identificadas também algumas estratégias para aprimoramento das práticas nas salas de recursos que complementam as orientações já observadas nas abordagens generalistas. Assim, os documentos (UNESCO, 2006b; UNESCO, 2009) defendem os seguintes postulados:

- a) primeiramente, criticam as bases formativas que se desenvolvem articuladas a princípios médicos e psicopedagógicos, sem considerar as necessidades individuais das PcDs, que se centram nas suas possibilidades;
- b) os documentos também destacam que as formações devem articular a teoria à prática e possibilitar os conhecimentos sobre os recursos, que incluem os dispositivos e as tecnologias assistivas, que levem os professores especializados a superar as ações pedagógicas infantilizadas e repetitivas nas salas de recursos, onde devem ser trabalhados saberes que valorizem a participação das PcDs e que estejam articulados ao trabalho realizado nas classes comuns para oportunizar a equidade no acesso aos conhecimentos para a ajuda técnica a mobilidade e comunicação;
- c) como estratégias para a formação continuada, os documentos sugerem a realização de estudos; análises e reuniões para leitura de textos entre os professores; a realização de cursos de formação e capacitação; e a participação em palestras, inclusive sobre as acessibilidades que articulem a realidade vivenciada ao PAEE

que esses professores atendem. A exemplo, os documentos relatam uma iniciativa local, em que a formação dos professores em Braille, para atender aos estudantes com deficiência visual, oportunizou a inclusão de muitos estudantes que antes deveriam se dirigir a municípios vizinhos para atendimentos segregados;

d) além disso, os documentos ressaltam a importância do assessoramento pedagógico para que os professores especializados recebam o apoio nas salas de recursos diante de seus anseios e limitações.

Assim, quanto às intencionalidades observadas, compreende-se que os documentos defendem a formação inicial articulada à diversidade para todos os professores, a fim de que sejam orientados positivamente no que tange às deficiências para que desenvolvam as **habilidades flexíveis** necessárias para a avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência e individualização de procedimentos de ensino. Para os professores especializados, defende a qualificação através de treinamento especializado em educação especial que deve acontecer paralelamente ou precedido do treinamento e experiência na educação regular. Para estes últimos, o treinamento deve desenvolver, primeiramente, as habilidades para trabalhar com todos os tipos de deficiências, conhecimentos que devem anteceder à especialização nas áreas específicas das deficiências, pois o foco está na atenção à diversidade. Salienta-se que surge, também, a defesa da formação em serviço para todos os professores (UNESCO, 1994).

Essas abordagens se aproximam da Teoria do Capital Humano, através da qual os maiores investimentos do Estado se voltam ao desenvolvimento das competências dos indivíduos de modo a torná-los mais produtivos, isto é, devem estar preparados para a diversidade. Azevedo (2019), em seus estudos, defende que a educação é um bem público e, para tal, deveria ser protegido como um direito público e de qualidade para todos e com tendência à universalização como “[...] condição necessária para a substantiva democratização da sociedade” que precisa ser, no caso atual, “reconquistado” (Azevedo, 2019, p. 880). Isso porque a educação, quando submetida ao mercado, torna-se a representação das “mercadorias fictícias” (Polanyi, 1980 *apud* Azevedo, 2019). Dessa forma, a educação tem absorvido a teoria do capital humano, em que:

[...] são constantes e recorrentes exigências de novas habilitações para a ocupação de postos de trabalho, reafirmando a necessidade de o trabalhador

“investir-se” de novos conhecimentos e procurar novas qualificações (Azevedo, 2019, p. 874).

Azevedo (2019, p. 887) entende que a perspectiva ideológica do capital humano foi internacionalizada pelos OI em suas orientações e, ao citar a UNESCO, o autor relata que o respectivo organismo reconhece a educação como um bem público articulado aos direitos humanos e sociais. Contudo, nota-se que por trás da perspectiva sensível, como parte de uma AGEE, percebe-se “[...] na prática o uso ideológico do conceito de capital humano” que faz parte de um projeto de reestruturação. Essa perspectiva pode ser observada nas intencionalidades das orientações da UNESCO, devido às apropriações de capital, mediante a defesa da “[...] flexibilidade das relações de trabalho, e a responsabilização do próprio trabalhador por sua formação e pela manutenção de suas condições de “empregabilidade” (Azevedo, 2019, p. 891).

Nessa vertente, percebe-se que o documento orientador “Educação: um tesouro a descobrir” (UNESCO, 1996) passa a defender o desenvolvimento de competências tanto para os “professores com habilitação” como para os “educadores/professores” ao longo da vida através da formação inicial, continuada e, principalmente, em serviço. Nesse processo, os professores devem buscar desenvolver os quatro pilares da educação: o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos\aprender a viver com os outros e aprender a ser de modo a ocupar o espaço no mercado competitivo. Logo, pressupõe-se que essas orientações se aproximam das estratégias que compõem o modelo neoliberal de Terceira Via, pois, na relação entre Estado-sociedade, “[...] se age para que a educação básica seja universalizada, não como um direito e uma necessidade constitutiva do homem, mas para dar sustentação ao modelo da livre-iniciativa e às relações de competitividade” (Ferreira; Ferreira, 2007, p. 43-44). Contribuindo com essas indagações, Moraes (2003) também relaciona a exigência das novas competências técnicas e atitudinais aos interesses direcionados à formação de um novo perfil de trabalhador adequado às necessidades da produção e acumulação flexível.

Assim, entende-se que, para tornar possível a consolidação dessas novas orientações, a formação dos professores de educação especial nos documentos da UNESCO se direciona para o âmbito da inclusão, considerando-se a diversidade de alunos para a flexibilização das estratégias de ensino, para a prevenção e diminuição dos casos de vulnerabilidades e exclusão, que envolvem as PcDs. A escola, nesse sentido, deve ser capaz de desenvolver as competências necessárias para o século XXI, para o preparo para a

vida produtiva e para que os sujeitos possam fazer as escolhas de seus destinos (UNESCO, 2000; UNESCO, 2005).

A partir da análise dos documentos que foram se constituindo desde os anos de 1990, percebe-se que o professor assumiu a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso das práticas escolares, como parte de um projeto universal com abordagens direcionadas a um projeto global. Nesse processo, foram sintetizadas as seguintes observações de modo a entender as orientações da UNESCO para a formação de professores para a educação especial na perspectiva da inclusão:

**a) concepção de professores:** a maioria dos documentos da UNESCO analisados reconhece a atuação de dois professores da educação especial, identificados a partir dos seguintes descritores, conforme Quadro 1: “especialistas/professores especiais e educadores/professores”, “professores habilitados/especialistas e professor para a diversidade”, “profissional de apoio e professor de ensino regular”, “pessoal especializado/auxiliar de apoio ao educando e professores” (UNESCO, 1994; UNESCO, 1996; UNESCO, 1998; UNESCO, 2005; UNESCO, 2006b; UNESCO, 2009; UNESCO, 2019a; UNESCO, 2020b; UNESCO, 2022). Já alguns documentos generalizam as orientações e reconhecem que os professores que estão no contexto da inclusão representam os “professores para a inclusão”, os “educadores para a diversidade” e os “professores qualificados” (UNESCO, 2001; UNESCO, 2015). Isso porque, no âmbito da inclusão, todos os professores devem receber uma formação que os capacite para uma atenção às potencialidades do PAEE, tanto os professores das classes comuns quanto os professores que atuam no atendimento especializado na perspectiva da inclusão. Nesse processo, esses professores se constituem como “mestres”, e o “elemento-chave” para garantia da educação para todos, o “recurso caro e poderoso” capaz de garantir a equidade no processo de inclusão, os “mediadores” responsáveis pela qualidade e por desenvolver a força no ensino. Assim, os professores que atendem ao PAEE<sup>65</sup>, seja nas classes comuns, seja nas salas de apoio, tornam-se os responsáveis por criar as condições

---

<sup>65</sup> De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 02/2001 (Brasil, 2001 *apud* Michels, 2021), constituem-se como professores de atendimento ao PAEE na perspectiva da educação especial inclusiva dois profissionais: a) os professores capacitados com o mínimo de conhecimento sobre a diversidade; e b) professores especializados: que oferecem o suporte aos professores do ensino regular ou atuação em classes especiais e salas de recurso, dentre outras.

necessárias para a educação escolar e permanente. Sua função é torná-la mais atrativa e adaptar as estratégias escolares às individualidades dos alunos e colaborar para a transformação da sociedade (UNESCO, 1996; UNESCO, 2005; UNESCO, 2019a);

**b) orientações para a formação de professores:** diante do papel fundamental que os docentes assumem no processo de consolidação das práticas inclusivas, eles devem desenvolver a clareza de conceitos e propor soluções como multiplicadores de conhecimentos. Assim, defende-se para todos os professores do atendimento ao PAEE, tanto das classes regulares como aos professores do atendimento especializado, **a formação ao longo de toda a vida, o que engloba: 1) as formações iniciais na perspectiva da capacitação para a educação inclusiva** que devem desenvolver os conhecimentos prévios necessários sobre todas as deficiências como parte da diversidade; 2) e as **formações continuadas e em serviço** para articulação entre teoria e prática e ressignificação dos aprendizados. Nessa perspectiva, a Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiências, que se constitui como documento normativo, defende que **todos os professores** devem ter acesso, assim como os profissionais da saúde, aos saberes éticos que abarcam a consciência sobre os direitos humanos, desenvolvimento da dignidade, da autonomia e das necessidades das PcDs. Traz, a exemplo, a necessidade de estratégias formativas, como: a possibilidade de intercâmbio, o compartilhamento de experiências e programas de treinamento e a cooperação em pesquisa para acesso a conhecimentos científicos e técnicos (UNESCO, 2006b). Já para os professores específicos da educação especial, além do principal destaque dos documentos à formação para a diversidade, estes evidenciam a importância da formação **em nível de especialização em educação especial para o atendimento especializado**. Essas oportunidades podem ser **facilitadas pela educação à distância**, segundo os documentos. Nesse processo, a Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiências defende aos professores especializados uma capacitação sobre as habilidades de mobilidade, sobre os conhecimentos necessários para a utilização dos dispositivos e tecnologias assistivas, a formação de professores habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do braile, os conhecimentos sobre os meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa e os conhecimentos sobre as técnicas e materiais pedagógicos para apoio

aos professores das classes comuns e ao PAEE (UNESCO, 2006b). Diante dessas estratégias formativas, os documentos vão apontando a necessidade de melhorias no processo de formação dos professores que, em sua maioria, assumem um viés generalista, isto é, dos documentos analisados, a maioria reconhece que “todos os professores” devem possuir os conhecimentos sobre as deficiências para atuar com o PAEE e para utilizar as tecnologias como recursos para facilitar-lhes as aprendizagens. Muitas vezes, tanto os professores das classes regulares como os profissionais especializados se sentem despreparados para o processo de inclusão. É nesse contexto que os documentos orientam **que a qualificação desses professores deve desenvolver-se permanentemente** para orientar as práticas para habilitação, reabilitação e promoção da acessibilidade às PcDs. Para tal, devem proporcionar especiais reflexões sobre os direitos humanos e a diversidade nas capacitações iniciais e especializações continuadas. Nesse sentido, é através dessas experiências formativas que os docentes devem desenvolver as várias competências relacionadas: aos quatro pilares da educação; aos princípios éticos-morais; aos valores; às posturas; ao domínio dos conhecimentos acadêmicos para a disciplina ensinada; aos conhecimentos didático-pedagógicos que incentivem os questionamentos, interações e análises; e ao desenvolvimento da autonomia, liderança, criatividade, criticidade, da autoconsciência e flexibilidade para enfrentamento das adversidades. Mas, de forma geral, salienta-se que os professores são os responsáveis pela sua autoformação que envolve, principalmente, o desenvolvimento das práticas inclusivas (UNESCO, 1996; UNESCO, 1998; UNESCO, 2000; UNESCO, 2006; UNESCO, 2019b; UNESCO, 2020a);

**c) a educação inclusiva em regime de colaboração:** os documentos relacionam que as práticas inclusivas se constituem como responsabilidade de todos, principalmente após a maior crise sistêmica em decorrência da covid-19 e dos desafios quanto à equidade no acesso dos mais vulneráveis ao envolver o PAEE. Nessa perspectiva, as publicações associam a efetivação das práticas inclusivas à necessidade do **trabalho colaborativo** entre a equipe interna para a formação de uma rede de suporte, entre professores da rede regular e os profissionais especialistas em educação especial, escola e suporte dos familiares no planejamento das práticas escolares (UNESCO, 2019a). Outro aspecto da colaboração está

relacionado à participação de uma equipe intersetorial, através da parceria entre os organismos internacionais, governamentais e civis, a exemplo de fundações, empresas, famílias e sociedade civil como profissionais da saúde para a construção da educação inclusiva e das práticas formativas aos professores (UNESCO, 2020a);

**d) apoio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC):** de modo a contribuir para a formação de indivíduos para a vida produtiva e para o desenvolvimento da economia baseada nos conhecimentos, os documentos também reconhecem as tecnologias como recurso fundamental para a formação de professores em educação especial, pois elas podem facilitar o acesso a capacitações na modalidade EaD para atender às necessidades atuais da era do conhecimento e de modo a favorecer o desenvolvimento das habilidades digitais dos professores que se constituíram como medidas emergentes durante a pandemia (UNESCO, 1996; UNESCO, 2020a; UNESCO, 2020b).

Portanto, compreende-se que os documentos da UNESCO nesse período defendem uma formação ao longo de toda a vida para todos os professores que atuam para o atendimento ao PAEE, isto é, aos professores das classes regulares que devem estar qualificados e aos professores especializados. Nesse viés, destacam a importância de uma formação inicial para a diversidade para ambos os professores de modo que estejam preparados para a perspectiva da inclusão e da necessidade da formação continuada e, principalmente, em serviço, em que possam aprender uns com os outros em regime de colaboração, ou seja, os professores devem aprender juntos, assim como devem aprender com seus estudantes. Essa perspectiva é importante, segundo os documentos, como estratégia para a eliminação de barreiras sociais que envolvem a diminuição e prevenção aos casos de vulnerabilidades e para a garantia da equidade no processo de inclusão.

Logo, apesar de identificar nos documentos a necessidade de alguns conhecimentos específicos aos professores especializados, a exemplo da necessidade de superar práticas infantilizadas e repetitivas nos atendimentos individualizados, percebe-se que, dentre os documentos analisados, a maioria deles reforça orientações generalistas para uma formação de professores para a diversidade, de modo que possam trabalhar com todos os tipos de deficiências, o que deve anteceder quaisquer especializações no âmbito das áreas específicas das deficiências, pois o **foco está na atenção à diversidade**. Em síntese, é imprescindível que todos os professores desenvolvam a eficiência e as múltiplas

competências substanciais para as necessidades flexíveis de todos os alunos, visto que nenhuma reforma será possível sem a participação ativa dos docentes, o que se aproxima das novas necessidades dos aspectos sociais articulados à acumulação flexível.

### 3.4 Análise geral dos documentos

A partir da análise geral dos documentos orientadores e norteadores, percebe-se que as orientações internacionais tendem a desenvolver uma hegemonia discursiva, isto é, elas visam à crescente homogeneização das políticas internacionais, que passam a ser influenciadas pelos acordos estabelecidos com os OI. Nessa perspectiva, Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 429) compreendem que o discurso-ideológico da UNESCO, desde a sua constituição, além de prescrever as orientações a serem mais bem adotadas, “[...] também produziam o discurso “justificador” das reformas que preparadas em outros contextos, necessitavam erigir consensos locais para a sua implementação”. Assim, compreende-se que, em detrimento de uma AGEE, os Estados-nação começaram a perder sua autonomia na instrumentalização das políticas educacionais, que passam a responder aos interesses dos países centrais do capitalismo em nome da transnacionalização de capital, o que está implícito nas entrelinhas das publicações (Dale, 2004). Salientamos que somente para os documentos normativos é necessária a ratificação nacional em que as orientações internacionais devem assumir o viés legal; quanto às orientações, os países podem ou não adotá-las.

Nesse contexto, após o estudo dos documentos educacionais produzidos pela UNESCO, desde 1945 até a atualidade, compreende-se que as orientações que envolveram a defesa e internacionalização das concepções de educação especial, se para a segregação, integração ou inclusão<sup>66</sup>, e para a formação de professores em educação especial, em cada período, estão associadas às necessidades políticas, econômicas e sociais em vigência. Nessas publicações, as ideias são reafirmadas sob diferentes formas que visam a apontar os problemas sociais vivenciados em cada período e suas respectivas consequências e causas, o que está articulado ao princípio justificador. Em seguida, os documentos destacam as

---

<sup>66</sup> Salientamos que, em cada momento, os documentos da UNESCO dão maior atenção a uma respectiva concepção de educação especial, são elas: segregação, integração e inclusão. Atualmente, observamos a defesa da Inclusão, contudo, na prática, elas continuam a coexistir, a depender da realidade dos países em que elas se desenvolvem. Neste texto, damos maior destaque às influências dos países centrais e suas respectivas influências internacionalizadas pelas orientações aqui, em específico, da UNESCO.

possíveis soluções que devem orientar os países na organização de suas políticas, inclusive apontando a formação de professores como parte das estratégias para resolver os problemas sociais. Diante disso, tentamos sintetizar, a seguir, essas abordagens, para fazer uma breve análise sobre as intencionalidades implícitas nos documentos e sua articulação com os respectivos aspectos sociais, salientando que aprofundaremos essa análise na próxima seção.

Primeiramente, no contexto pós-guerra, quando se defende nos documentos uma atenção médica e psicopedagógica assistencialista em ambientes separados para os casos de vulnerabilidades que envolvem as PcDs, observa-se nos documentos que os problemas, como o preconceito e a intolerância, estavam associados às consequências das guerras; logo, percebe-se a defesa da segregação. Esses conflitos eram criados nas mentes dos homens e levavam a consequências, como problemas de higiene, doenças e pobreza (UNESCO, 1945). Com respaldo nesse discurso orientador da UNESCO, produzido no período marcado pelo taylorismo/fordismo, pela modernidade e pelo Keynesianismo dos países centrais, percebe-se que as orientações para a educação especial e a formação de professores em educação especial que estavam articuladas, conforme o Quadro 1, aos “serviços sociais indispensáveis para a assistência”, voltam-se à resolução dessas problemáticas.

Assim, os documentos passaram a defender, nas entrelinhas, a necessidade desses profissionais para assistência desenvolverem os conhecimentos científicos necessários para atender às diferentes necessidades das PcDs através da **formação técnico-científica e específica por categoria de atuação**. Essas orientações se aproximavam dos preceitos do taylorismo/fordismo para os trabalhadores das fábricas, para os quais se fazia necessária uma formação especializada para uma única função, e se aproxima da valorização dos conhecimentos científicos da modernidade. Nesse processo, caberia ao Estado colaborar com a implementação das medidas administrativas e legislativas necessárias para garantir a efetividade do direito internacional, através da execução de estratégias articuladas à melhoria da qualificação técnica dos professores que envolvem a oferta das atividades extracurriculares, o acesso a materiais científicos, a exemplo dos livros, com a redução dos custos postais e possibilitando o intercâmbio para a formação dos profissionais. Logo, nas entrelinhas dos documentos, entende-se que a UNESCO defende que a formação técnica dos profissionais da educação especial se torna estratégia consistente para incentivá-los a desenvolver os valores morais e culturais. Esses valores eram necessários para proteção

social e diminuição dos casos de vulnerabilidades que precisavam ser contidos, para a prevenção dos conflitos, reabilitação das deficiências para coesão social e para o progresso econômico dos Estados.

Já no período em que os documentos defendem a integração nos espaços escolares regulares sob o discurso desenvolvimentista, as orientações da UNESCO revelavam problemas, como as desigualdades ainda persistentes nos ambientes familiares e sociais. Como consequência dessa problemática, observou-se a violação dos direitos humanos, a exemplo da falta de acesso à instrução intelectual e profissional dos homens. Essa realidade trazia prejuízos ao desenvolvimento dos saberes escolares necessários à participação produtiva que passam a ser requeridos. Dessa forma, a possível solução para essas problemáticas, segundo as publicações, estava pautada na necessidade de melhorias das condições de vida das PcDs. Trata-se de um investimento para um possível retorno financeiro, isto é, era necessária a normalização dos homens através do acesso à educação especial voltada para a reabilitação, prevenção e equiparação de oportunidades.

Diante dessa realidade, observa-se que, no período marcado pela internacionalização da acumulação flexível, pelo neoliberalismo ortodoxo e pelos preceitos da modernidade, as intencionalidades das orientações da UNESCO para a formação de professores em educação especial, reconhecidos, conforme Quadro 1, como os “professores de deficientes”, “pessoal especializado” e “professor especializado”, começam a se voltar para uma vertente produtivista, economicista e tecnicista em que os professores assumem o papel de multiplicadores. Nesse sentido, o progresso no ensino passa a depender também de maiores investimentos na **formação de professores para as diferentes necessidades das PcDs em nível superior, através de habilitações e especializações**, característica que se aproxima da defesa dos saberes científicos e específicos da modernidade.

Ademais, segundo os documentos orientadores da UNESCO, caberia aos Estados o ajuste das políticas educacionais para participação produtiva, através do incentivo e fornecimento dos equipamentos tecnológicos, estímulo à pesquisa, intercâmbios, bolsas para formação especializada, envio de especialistas para a formação dos profissionais multiplicadores e incentivo da participação em seminários sobre temáticas que envolviam as problemáticas dos deficientes e compreensão dos professores sobre o poder da educação como instrumento para solução dos problemas. Essas iniciativas se aproximam das necessidades formativas específicas da modernidade e das estratégias do Neoliberalismo

Ortodoxo que orientam as ações dos Estados para a divisão das respectivas responsabilidades aos setores privados. Salientamos que a formação de professores a nível nacional se desenvolveu nesse contexto, incentivada, principalmente, pela atuação das instituições privadas.

Logo, com influência no caráter economicista do Neoliberalismo Ortodoxo, observa-se, nos documentos, a ausência de investimentos para a adaptação da escola à perspectiva da integração. Contudo, as orientações incentivam o aumento da atuação dos setores privados diante da falta de condições das escolas públicas para atender às demandas. Nesse contexto, percebe-se que as orientações começam a defender a necessidade de os professores se adaptarem às exigências da década. Nesse sentido, diversificam-se as estratégias formativas para ampliação dos conhecimentos técnicos dos professores para a integração, porém cabe a eles desenvolverem, na prática, a confiança no processo. Essa abordagem se aproxima da acumulação flexível, pois os professores de educação especial, assim como as PcDs, devem se adaptar às necessidades da integração, prestando um trabalho articulado à multiplicidade de funções, também delegadas aos professores da classe comum, que envolvia os cuidados, a detecção precoce, assistência, tratamento, reabilitação, encaminhamento aos serviços necessários, preparação dos estudantes para o mundo do trabalho e libertação das vulnerabilidades.

Já a partir de 1990, no período em que os documentos passam a defender a inclusão das PcDs nos espaços escolares regulares, os documentos da UNESCO evidenciam problemas, como a falta de consciência da sociedade e da escola e a consequente perpetuação da discriminação no contexto social. Ademais, no âmbito da formação de professores para educação especial, percebe-se um mercado de cursos descontextualizados diante da necessidade de maiores conhecimentos sobre a diversidade para os dois professores que compõem o atendimento ao PAEE. Trata-se, segundo o Quadro 1, dos “educadores/professores” e dos “especialistas e professores” que devem atuar em colaboração para a efetividade da inclusão como um processo.

Assim, como consequência da falta de conhecimentos da sociedade, desenvolveram-se, de acordo com a UNESCO, alguns conflitos sociais, a exemplo da intolerância, da alienação, da pobreza, das doenças, do aumento das vulnerabilidades, dos grandes índices da falta de acesso e desistência, das dificuldades na organização da escola em detrimento da falta de conhecimentos necessários aos professores na atuação para a diversidade e do baixo desenvolvimento econômico. Esse discurso orientador da UNESCO

foi elaborado em um período marcado pelo viés humanista do Neoliberalismo de Terceira Via, pela acumulação flexível/Toyotismo e pela Pós-Modernidade. Dessa forma, observa-se que o respectivo OI passa a defender a educação como instrumento essencial para a justiça social e proteção social aos casos de vulnerabilidade de modo a contribuir para o desenvolvimento do capital humano, o que está articulado também ao crescimento econômico. Nesse processo, o professor assume um papel fundamental.

Para tanto, nas entrelinhas dos documentos da UNESCO, observa-se que as orientações para a formação de professores da educação inclusiva se voltam à resolução dos problemas atitudinais dos professores, a exemplo do preconceito enraizado, insegurança, falta de clareza conceitual sobre as deficiências, inclusão e/ou direitos humanos. Destarte, os documentos divulgam a necessidade de **ressignificar o papel do professor, que inclui os profissionais da classe regular e o professor especializado. Essa formação deve ser permanente, ao longo de toda a vida, sob o viés da prevenção, conscientização e construção das aprendizagens necessárias para favorecer o desenvolvimento da paz, da liberdade e da justiça. Nesse processo, a aprendizagem para a diversidade é o foco e deve preceder qualquer formação específica.**

Outrossim, as publicações defendem **uma formação inicial** reflexiva sobre a diversidade, justiça social e sobre os direitos humanos para todos os professores no sentido de desenvolver os conhecimentos no que concerne à gestão da sala de aula. A partir de então, tanto os professores especializados como os da classe comum na perspectiva da inclusão devem buscar aprimorar as competências para a educação inclusiva. Nesse contexto, as orientações também destacam a importância da **formação continuada articulada às especializações de curta duração que se voltem às necessidades das PcDs, que articulem a teoria à prática e que superem o viés médico e psicopedagógico** para os atendimentos individualizados para além de práticas pedagógicas repetitivas e infantilizadas – e que oportunizem o acesso das PcDs, levando-as a produzir e a desenvolver sua autonomia, em regime de apoio aos demais professores. Assim, todos devem aprender e atuar em regime de colaboração.

Ademais, como principal abordagem, os documentos destacam a necessidade da **autoformação dos professores em serviço** para a reconstrução de suas práticas em colaboração com a sociedade. Ao analisar essas orientações, acredita-se que elas se aproximam dos preceitos da acumulação flexível, pois se faz necessária aos trabalhadores

uma formação generalista<sup>67</sup> que permita a eles resolver os vários problemas do cotidiano, sem a necessidade de uma bagagem de conhecimentos específicos diante de realidades fragmentadas e voláteis da Pós-Modernidade.

No âmago dessa circunstância, a formação de professores para atendimento do PAEE, que englobam os professores capacitados e os especializados, tem assumido, principalmente, a perspectiva da formação de competências e habilidades para a solução dos problemas cotidianos. Essa perspectiva está associada aos preceitos das metodologias ativas, em que se valoriza o conhecimento através da prática, a exemplo da necessidade de aprender a aprender. Diante dessa abordagem, tecemos uma reflexão pertinente: observa-se, nos documentos da UNESCO, uma maior valorização dos conhecimentos pedagógicos por intermédio da defesa da formação em serviço em que os professores e alunos aprendam uns com os outros.

Tal orientação se aproxima dos preceitos da Pós-Modernidade, cujas verdades se tornaram fragmentadas, descontínuas e obsoletas, e os argumentos se voltam para “[...] competitividade, produtividade, eficiência e eficácia [...] justiça, equidade, coesão social, inclusão, empowerment, oportunidade e segurança” divulgados como demanda da Pós-Modernidade para o desenvolvimento social (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 1). Trata-se de um discurso humanista que, na prática, vai produzindo a necessidade da emergente formação científica específica para que as mediações no espaço escolar não se esvaziem e se articulem aos embasamentos teóricos necessários. Assim, entende-se que a formação das competências durante a prática é necessária, tão quanto a base científica, e uma não substitui a outra; devem se articular.

Portanto, depreende-se que as orientações identificadas nos documentos da UNESCO desde 1945 à atualidade, sobre a formação de professores para a educação especial, estão articuladas aos aspectos sociais de cada período. Até 1990, a atenção à formação se voltava às habilitações específicas aos professores da educação especial diante da multiplicidade de atendimentos em classes e escolas especiais. Já a partir de 1990, surge a necessidade de todos os professores desenvolverem conhecimentos sobre a educação

---

<sup>67</sup> No Brasil, segundo o Artigo 4º da Resolução nº 1/2006, o curso de Pedagogia se apresenta de forma generalista, à medida que torna o professor apto a exercer as múltiplas funções que englobam a atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio na modalidade Normal, nos cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e nas áreas que envolvam os conhecimentos pedagógicos. Nesse processo, foram extintas as habilitações, e o currículo deve desenvolver os conhecimentos que envolvem, por exemplo, a gestão educacional, a educação de jovens e adultos e a educação especial (Brasil, 2006).

especial. Dessa maneira, as formações iniciais para os professores do PAEE assumem um viés mais generalista, e as especializações de curta duração, muitas vezes, não conseguem aprofundar os conhecimentos específicos que deem as bases científicas imprescindíveis aos professores especializados, o que se reflete no despreparo de muitos professores que são incentivados a aprender a aprender em serviço, contribuindo para responsabilizar o professor pela qualidade ou não do processo (Evangelista; Shiroma, 2011).

Por fim, embora sejam observadas essas apropriações de capital nos documentos da UNESCO aqui analisados, cabe salientar que foram significativas as orientações para os avanços da educação especial, o que representou direito de acesso, proteção, justiça social e qualidade de vida ao PAEE. Ademais, é necessário refletir sobre essas intencionalidades para a construção de práticas mais inclusivas. Para tanto, pretende-se, na próxima seção, definir cada aspecto social de modo a compreender, especificamente, a relação das orientações da UNESCO para a formação de professores em educação especial com o contexto político, econômico e ideológico de 1945 até a atualidade.

#### **4. OS ASPECTOS SOCIAIS DE 1945 ATÉ A ATUALIDADE: CONCEITOS E REFLEXÕES**

Aos educadores, cabe, dada a especificidade de sua função, fazer a leitura e a necessária análise deste projeto pedagógico em curso, de modo a, tomando por base as circunstâncias concretas, participar da organização coletiva e busca da construção de alternativas que articulem a educação aos demais processos de desenvolvimento e consolidação de relações sociais verdadeiramente democráticas (Kuenzer, 1998, p. 2).

Nesta seção, apresentamos uma análise dos contextos em que as orientações para a formação de professores em educação especial foram recomendadas pelas OI, a partir de 1945, caracterizadas por reformas econômicas, políticas e ideológicas ao longo dos anos. Além disso, evidenciamos a relação desses aspectos com a defesa de mudanças nas concepções das orientações da UNESCO quanto às políticas educacionais.

Segundo Guhur (2012, p. 224), para “[...] apreender as transformações ocorridas no papel da escola”, é preciso compreender o processo de “mutações” do capitalismo<sup>68</sup>, pois elas estão paralelamente atreladas ao projeto da sociedade vigente. Dessa forma, observamos, segundo as explicações de Martins (2006), que historicamente foram estabelecidos os projetos societários com apropriações de capital para manutenção do capitalismo, que estão intimamente relacionados ao modelo de educação que se defende. Essa estratégia da classe dominante funciona como mecanismo do capitalismo para influenciar os padrões de sociabilidade e, conseqüentemente, atender às respectivas necessidades de mercado.

Ademais, a “[...] reconfiguração do capitalismo no pós-guerra”, período de destaque neste trabalho, “[...] produziu determinações importantes para a definição do projeto

---

<sup>68</sup> O capitalismo surgiu com o fim do feudalismo e se refere ao modelo econômico atual para produção de capital. A base que a constitui e que mantém a sua existência é a divisão dos indivíduos em classes sociais, divididas em duas categorias principais: a classe trabalhadora e a classe burguesa. Nessa organização, os trabalhadores são aqueles que, diante da desapropriação dos meios de produção, só detêm a força de trabalho e a trocam pelo salário para sua sobrevivência. Já a classe burguesa representa a classe dominante, isto é, são os proprietários dos meios de produção necessários para a nossa existência, como das fábricas, indústrias e propriedades rurais. Nesse processo, a classe burguesa detém o poder econômico e, conseqüentemente, o poder político, a partir do qual impõe mudanças políticas que, muitas vezes, só são benéficas a elas. Assim, no capitalismo, a burguesia explora a classe trabalhadora, à medida que se apropria da maior parte das riquezas produzidas por eles, acumulando ainda mais o capital privado pelo processo de produção da mais-valia, enquanto os trabalhadores vivem com o mínimo. Essa organização desigual é o que mantém o modelo econômico do capitalismo (Bottomore, 1988).

burguês de educação política no século XX e redefinição do padrão de sociabilidade dominante” (Martins, 2006, p.11). E, para compreender as respectivas apropriações que compõem as entrelinhas dos documentos internacionais estudados, torna-se necessário destacar que a globalização está intimamente relacionada ao processo de desenvolvimento do capitalismo, e convém analisar suas respectivas influências nos estudos a seguir.

Assim, a apresentação dessas discussões se concentrou em um item intitulado “Os aspectos Sociais de 1945 até a atualidade: conceitos e reflexões”, que foi composto por quatro subitens. No primeiro item 4.1, apresentamos o fenômeno da globalização e sua influência e articulação com as mudanças políticas, econômicas e ideológicas do período de 1945 até a atualidade. Na sequência, no item 4.2, analisamos os modelos produtivos que se desenvolveram nesse período, caracterizando, nos subitens 4.2.1, o taylorismo/fordismo e, no subitem 4.2.2, o modelo do toyotismo/acumulação flexível. O item 4.3 versa sobre os projetos políticos que se articularam a essas transições, em que, no subitem 4.3.1, apresenta-se o modelo Keynesiano nos países centrais; no subitem 4.3.2, o neoliberalismo ortodoxo; e, no subitem 4.3.3, o neoliberalismo de Terceira Via. Em seguida, no item 4.4, apresentam-se os respectivos projetos ideológicos vinculados aos modelos de produção e ao papel do Estado, trata-se da Modernidade evidenciada no subitem 4.4.1 e da Pós-modernidade no subitem 4.4.2. A partir da compreensão das influências dos aspectos sociais, no item 4.5, realizamos uma articulação desses aspectos e suas possíveis determinações para as orientações dos OI para a educação especial e a formação de professores em educação especial.

#### **4.1 Influência da globalização a partir do século XX: a globalização como propulsora de mudanças dos aspectos econômicos, políticos e ideológicos**

Para Fernandes, Schlesener e Mosquera (2011), a globalização envolve o processo de evolução cultural do homem social a partir das relações de produção e de consumo, que estão associadas às necessidades flexíveis do mundo do trabalho. Nesse processo, surgem novas técnicas e meios de comunicação, transporte e tecnologias que, na atual era do conhecimento, vão definindo novas funções sociais para a vida do homem de acordo com suas “[...] necessidades, valores e interesses” das quais o capitalismo pretender se apropriar (Castells, 2005, p. 17).

Harvey (2012), em mesmo sentido, entende a globalização como um processo histórico e acrescenta que o termo está articulado à constituição do capitalismo cuja

finalidade é, e sempre foi, a acumulação de capital. Nesse viés, Harvey (2012) está de acordo com Dale (2004, p. 436), quando ele reconhece a influência internacional em vários aspectos da vida do homem e define a globalização como “[...] um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores”.

Sobre a origem do processo de globalização, Harvey (2012) afirma que ela acompanhou a criação do movimento capitalista desde 1492. E, de acordo com Ahmad (1999), potencializou-se no processo de internacionalização do capitalismo a partir das Revoluções Industriais que se tornaram mais evidentes ao término da Segunda Guerra Mundial<sup>69</sup> (1930-1945), isto é, após 1945, e principalmente após a queda do Muro de Berlim<sup>70</sup> nos anos de 1989.

---

<sup>69</sup> Como resultado da revolta da Alemanha ao **Tratado de Versalhes** (1919), que impôs sanções ao país, culpabilizado-o pela Primeira Guerra Mundial, e, em decorrência da crise de 1929, que contribuiu para um cenário de crise econômica e política, a Alemanha ficou suscetível à ideologia de grupos radicais que almejavam reerguer o país. É quando emerge o nazismo conduzido por Adolf Hitler em 1922, que começa a se expandir dominando países da Europa, essa expansão acaba gerando a Segunda Guerra Mundial, que teve como marco a invasão da Alemanha a Polônia em 1º de setembro de 1939, que gerou muitas revoltas. A guerra, então, foi dividida em dois grupos que lutavam entre si: de um lado, o eixo formado por Alemanha, Itália e Japão que eram governos fascistas, e, de outro, os aliados formados inicialmente por Grã-Bretanha, França e depois pela União Soviética (URSS) e pelos EUA, que entram na guerra após serem atacados. Com as guerras relâmpagos, os países do eixo dominaram grande parte da Europa e permaneceram em ascensão até o ano de 1942. Contudo, quando a Alemanha tenta dominar a Rússia, ela começa a ser duplamente atacada, de um lado, pelos soviéticos e, do outro, pelas tropas americanas. Assim, com a união das potências, a Alemanha se rende no dia 8 de maio de 1945, comemorado como o Dia da Vitória, em que foram descobertas cenas de holocausto com milhares de mortes de judeus nos campos de concentração. Essa guerra não aconteceu somente na Europa, ela incentivou outros cenários de guerra onde lutavam por territórios como na África e nos países Asiáticos, em que o Japão ataca tropas americanas no pacífico. Como consequência da negativa do Japão em cessar a guerra, os EUA enviam duas bombas atômicas, uma na cidade de Hiroshima e outra em Nagasaki. Diante de tantas mortes, o Japão, então, rende-se. E, como consequências desse período, estima-se que foram cerca de 50 a 80 milhões de mortes, trinta países envolvidos, seis milhões de judeus executados e muita destruição em seis anos e um dia de duração. A partir de então, como medida internacional para manter a paz no mundo, foi criada, em 24 de outubro de 1945, a ONU. A fim de desenvolver uma maior compreensão dessa temática, indicamos a leitura dos livros: “A Segunda Guerra Mundial”, de Antony Beevor, e “Era Dos Extremos”, de Eric Hobsbawm.

<sup>70</sup> Ao fim da Segunda Guerra Mundial, o território da Alemanha foi dividido entre os países que compunham o grupo dos Aliados que foram os vitoriosos. Assim, em 1945, através da Conferência de Potsdam, a Alemanha é dividida em duas partes: de um lado, a Alemanha Ocidental, dominada pelas nações capitalistas, como a Inglaterra, França e EUA que formavam a República Federal da Alemanha (RFA); de outro, a Alemanha Oriental dominada pela URSS que formava a República Democrática Alemã (RDA). A parte capitalista, representada por três nações, formou uma zona tripartida que preocupou o líder Stalin da URSS; em 1948, ele cria o Bloqueio de Berlim que demarca um cerco que impede o envio de mercadorias por vias terrestres e pelos rios. Em 1961, o então secretário geral da República Comunista da RDA, Walter Ulbricht, decreta um novo bloqueio que se deve a sua preocupação às possíveis ameaças que envolviam o livre trânsito de pessoas e o perigo de fugas. Assim, em 13 de agosto de 1961, inicia-se a construção do Muro de Berlim que se constitui um marco da Guerra Fria (1947-1991) – e que se constituiu em um conflito entre os capitalistas e socialistas. Segundo o sociólogo Raymond Aron (1986, n.p.), “[...] a Guerra Fria foi um período em que a guerra era improvável, e a paz, impossível”, isto é, havia o conflito, disputas e apoios, porém sem destruição, já que eram tempos de recuperação da Segunda Guerra Mundial. Assim, o muro de Berlim se alongava aproximadamente por 67 quilômetros, bloqueando ruas, passagens de trens e comunicação entre familiares e conhecidos; essa construção era altamente vigiada e fortificada com mecanismos de defesa. Já em 1989, durante uma onda revolucionária de libertação, o governo da Alemanha Oriental divulgou por televisão que os seus cidadãos poderiam visitar a parte ocidental, o que significou a queda do Muro

De acordo com Harvey (2014a), esses fatos possibilitaram a intensificação, a partir dos anos de 1970, das maiores transformações globais articuladas à internacionalização das interações político-econômicas capitalistas que possibilitaram modos mais flexíveis de acumulação do capital.

Quanto às características da globalização, para Guhur (2012), ela representa as forças que definem o sistema econômico, político, social e cultural, assim como também é um efeito dos avanços nos sistemas de comunicação, transporte e tecnologia e das consequentes relações financeiras e informacionais. Assim, de acordo com Ahmad (1999), os fatos históricos citados influenciaram na internacionalização da economia, da comunicação e do transporte entre os países, possibilitando, segundo Harvey (2012), a expansão geográfica e a reorganização espacial dos países. Foram rompidas as fronteiras e barreiras para a entrada do fluxo de capital internacional com vistas a facilitar as relações sociais pelo mundo, tornando-as mais próximas e facilitando a circulação das mercadorias. A exemplo, houve a instalação das indústrias nas diversas partes do mundo, incentivando a urbanização, a complexificação das interações e a crescente exploração da força de trabalho. Várias foram as inovações de base concreta que envolvem construções e desenvolvimento de portos, ferrovias, dutos, cabos, satélites, aviões, navios e caminhões que facilitaram a universalização do transporte de mercadorias; e as inovações de base imaterial desenvolvendo os pulsos elétricos, os sinais luminosos que percorrem as fibras óticas, os códigos binários da internet e os computadores que veiculam informações e transmitem ordens que facilitaram as transações econômicas em escala internacional.

Essas características da globalização ficam evidentes nos registros de Marx e Engels (1968), que, pela primeira vez, em 1848, no Manifesto do Partido Comunista, relacionam a globalização à expansão do capitalismo e ressaltam que a burguesia, nesse processo, buscava:

[...] estabelecer-se em toda parte, explorar em toda parte, criar vínculos em toda parte [...]. Pela exploração do mercado mundial a burguesia imprime um caráter cosmopolita à produção e ao consumo em todos os países. Para desespero dos reacionários, retirou a indústria sua base nacional. As velhas indústrias nacionais foram destruídas e continuam a sê-lo diariamente. São suplantadas por novas indústrias, cuja introdução se torna uma questão vital para todas as nações civilizadas, indústrias que não empregam mais matérias-primas locais, mas matérias-primas vindas das regiões mais distantes, e cujos produtos se

---

de Berlim, em 9 de novembro de 1989. Esse processo deu início à reunificação da Alemanha e ao colapso da URSS, em 1991, que facilitou a internacionalização da economia. Para aprofundamento dos estudos, indica-se a seguinte leitura: 1989: “O ano que mudou o mundo: A verdadeira história da queda do Muro de Berlim”, de Michael Meyer (2009).

consomem não só no próprio país, mas também em todas as partes do Globo. No lugar das antigas necessidades, satisfeitas pelos produtos nacionais, nascem novas necessidades, que exigem para sua satisfação os produtos das regiões mais longínquas e dos climas mais diversos. No lugar do antigo isolamento de regiões e nações que se bastavam a si mesmas, desenvolve-se um intercâmbio universal, uma interdependência universal das nações. E isto se refere tanto à produção material como a produção intelectual. As criações intelectuais de uma nação tornam-se propriedade comum de todas. A estreiteza e o exclusivismo nacional tornam-se cada vez mais impossíveis; das inúmeras literaturas nacionais e locais, nasce uma literatura universal” (Marx; Engels, 1968, p. 26-27).

Nesse contexto, Lessa (2012) relaciona a globalização a um fenômeno que se caracteriza como o momento de mais progresso da vida do homem, quando comparado às características das sociedades primitivas. Porém, na mesma medida que esse fenômeno proporciona a superação das fronteiras da homogeneidade e dos limites de acesso nas relações pelos agrupamentos, também impulsiona novas formas de controle e exploração da força de trabalho influenciadas pelas necessidades de produção de capital. Sobre as consequências do processo, Dale (2004) também faz essa abordagem e evidencia que a era do conhecimento também se transforma na era do controle e poder de poucos sobre muitos para acúmulo de capital. Assim como envolve, de acordo com Harvey (2012), o desenvolvimento geográfico desigual dos países.

A partir dos conceitos e caracterizações da globalização definidos até aqui, Ahmad (1999) se propôs a relacionar o fenômeno da globalização às intencionalidades ideológicas, econômicas e políticas da sociedade. O autor analisou esses aspectos, abarcando os ditames e mobilidades do capital, que se complexificou na mesma medida que o homem, e, então, definiu quatro significados para o termo globalização.

Primeiramente, sob o viés econômico, para o autor, a globalização envolve a internacionalização do capital<sup>71</sup>. Nesse processo, à medida que as empresas começam a se espalhar globalmente gerando empregos em busca de maior rentabilidade, aumentam a

---

<sup>71</sup> O capital está articulado às relações capitalistas de produção. A ciência econômica burguesa entende o capital como “[...] qualquer bem, de qualquer tipo, que possa ser usado como fonte de renda, ainda que apenas potencialmente” (Bottomore, 1988, p. 79). Assim, o capital se refere ao processo de movimento e aumento do valor inicial investido e adiantado pelo capitalista na compra das mercadorias, a partir do qual a força de trabalho produz mais mercadorias que os burgueses vendem para acúmulo de mais dinheiro, que se transforma em capital. Nesse processo, o capitalista é a personificação do capital e o capital é uma forma de relação social que constitui a sociedade atual. Nessas relações, a reprodução do capital envolve a exploração da classe trabalhadora à medida que ela produz todas as riquezas do mundo com o respectivo trabalho da classe trabalhadora, mas não se apropria desse lucro e recebe, em troca, apenas o salário que se constitui parte dos ganhos, o que é mínimo e, por vezes, insuficiente. Essa exploração da força de trabalho é condição para a manutenção da sociedade atual capitalista (Marx, 2008).

exploração da classe trabalhadora em todas as partes do mundo pela intensificação da acumulação flexível que:

[...] diz respeito a mobilidade imensa do capital e dos bens: ao papel cada vez maior do comércio de importação/exportação nas contas nacionais; ao poder das comunicações e das tecnologias de transporte – que hoje possuem um alcance global sem paralelo; ao enorme poder do capital financeiro e especulativo sobre e acima do capital industrial, cruzando fronteiras nacionais; à capacidade de bens culturais centralmente produzidos de ladear os sistemas nacionais de educação e informação, através de transmissões a longa distância e das rodovias de informação; à ascensão dos sistemas de produção e administração nos quais o processo de produção em si pode ser fragmentado e localizado em países diferentes e/ou rapidamente transferido de um para outro; e assim por diante (Ahmad, 1999, p. 110).

Articulada a essa caracterização, pelo viés ideológico, Ahmad (1999, p. 110) compreende que a globalização tem como objetivo divulgar a defesa, manutenção e funcionamento do capitalismo pelo mundo todo e de forma universal, como o melhor modelo econômico, pois “[...] com o colapso da União Soviética e do sistema de Estados que ela representava, só há atualmente um único sistema, o do capital imperialista, e será melhor que todos aceitem esse fato”. A divulgação polêmica desses preceitos pós-modernistas também incute nos trabalhadores a necessidade de acompanhar o mercado de desenvolvimento de competências para sobrevivência na era da competição, alienando-os e os transformando em consumistas compulsórios de mercadorias, a fim de movimentar a economia burguesa.

Ahmad (1999) também pontua o caráter político e institucional da globalização que envolve os interesses de privatização e coercitividade do neoliberalismo. Essa perspectiva determina o papel do Estado na implementação das políticas sociais que, agora, também são influenciados pelas necessidades e orientações internacionais. A partir dessas determinações, incentiva-se a expansão das produções capitalistas de mercado. Para tal, Ahmad (1999) define que:

[...] Em terceiro, o termo “globalização” é também um eufemismo para o fato de que um punhado de arranjos institucionais imperialistas – o Banco Mundial, o FMI, o GATT etc. – está agora determinando a formação de políticas nacionais no denominado Terceiro Mundo. Em quarto, a palavra cobre a penetração rápida de todos os tipos de produção do capitalismo – e, portanto, do mercado mundial (Ahmad, 1999, p. 110).

Essas análises previamente fazem tecituras sobre o movimento da globalização capitalista que está articulada à internacionalização das economias, políticas e valores. Sobre essa afirmativa, Dale (2004) interpreta que o fenômeno da globalização vai além de ideias e normas e se molda nas relações entre os países centrais e periféricos. É mediado por três aspectos que se relacionam entre si: a economia, a política e a cultura. Além disso, Dale (2004) destaca três agrupamentos de Estados centrais atuais: Europa, América e Ásia que, segundo ele, atuam em conjunto para manutenção do poder, mas que também competem uns com os outros para maiores vantagens nos acordos globais. A relação desses Estados centrais influencia as orientações sobre os modos como o mundo internacional deve funcionar, persuadindo também a educação.

Na análise de Culp (2018), em uma era de globalização, as relações se modificam e as esferas da vida social, como a educação, também precisam ser globais com vistas a preparar os indivíduos para os novos desafios que possam surgir. Assim, “[...] a educação precisa refletir o fato de que nosso mundo social, incluindo seus aspectos culturais, econômicos e políticos, se globalizou” (Culp, 2018, p. 189). Logo, de acordo com Silva (1994, p. 14), na “[...] era da globalização e de internacionalização”, os “[...] projetos nacionais não podem ser compreendidos fora de sua dinâmica internacional”.

Nesse contexto, Dale (2004) apresenta relações sobre os efeitos da globalização nas esferas da vida social e, principalmente, na educação. Para o autor, existe uma AGEE, construída pelos OI, a exemplo da UNESCO, que integra o sistema ONU, como um sistema complexo de disputas internas. Nesse processo, os documentos orientadores e normativos produzidos pela UNESCO são influenciados pelas necessidades dos Estados centrais, conforme descrito, e podem persuadir as políticas educacionais nacionais. Para Dale (2004), essas orientações envolvem apropriações capitalistas que buscam se beneficiar de sua estrutura influenciadora para atender aos interesses dos aspectos políticos e econômicos de uma sociedade, tanto no âmbito do trabalho para movimentar a economia exigindo competências flexíveis quanto nas formas de atuar sobre o mundo, que influenciam nos modos como o indivíduo consome informações, conhecimentos e produtos. Assim, acredita-se que a UNESCO assume um papel fundamental de modo a ampliar os direitos dos homens, contudo as apropriações capitalistas tendem a influenciar no modo como as respectivas orientações e/ou normativas são instrumentalizadas.

Em síntese, a globalização se desenvolve pela disseminação internacional do modelo de produção capitalista que envolve a exploração da força de trabalho; o incentivo da propriedade privada dos meios de produção e do trabalho assalariado; a regulação dos preços de mercado baseado na lei da oferta e procura e na busca pelo lucro com origem no conceito de mais-valia<sup>72</sup>. E, para se ampliar e/ou manter esse modo de produção, é necessário o cumprimento de algumas premissas econômicas, ideológicas e políticas. Para tal, o capital se utiliza da estrutura internacional e passa a influenciar o modo como essas redefinições são disseminadas internacionalmente através das orientações internacionais para a coesão social<sup>73</sup>. Nesse sentido, a educação, diante das respectivas apropriações, pode atuar como espaço de construção dessa coesão, salientando que foram significativos os avanços de acesso ao ensino, mas, para garantir a qualidade e a proteção dos direitos de todos, é necessário compreender a realidade e seus determinantes.

---

<sup>72</sup> A mais-valia se refere ao meio através do qual o capital se reproduz no capitalismo. Nesse processo, os burgueses que detêm o dinheiro em forma de capital investem na força de trabalho e nos meios de produção, a partir daí os trabalhadores produzem novas mercadorias. Essas mercadorias são vendidas por um valor maior do que o investido. Nessa perspectiva, os burgueses, na busca gananciosa de enriquecimento, trocam dinheiro por mais dinheiro, e o trabalhador, que produz por dia um determinado valor em mercadorias, só recebe uma fração desse valor produzido que compõe seu salário, e o outro valor, que é produzido e não remunerado a este, trata-se da mais-valia. Segundo Marx (1983, p. 128-130), pode-se traduzir esse movimento pela fórmula “ $D - M - D'$ ”, em que  $D' = D + \Delta D$ , ou seja, igual à soma de dinheiro originalmente adiantado mais um incremento. Esse incremento, ou o excedente sobre o valor original, chamo de – mais-valia (*surplus value*). O valor originalmente adiantado não só se mantém na circulação, mas altera nela a sua grandeza de valor, acrescenta mais-valia ou se valoriza. E esse movimento transforma-o em capital. [...] A circulação de dinheiro como capital é, pelo contrário, uma finalidade em si mesma, pois a valorização do valor só existe dentro desse movimento sempre renovado. Por isso o movimento do capital é insaciável. Como portador consciente desse movimento, o possuidor do dinheiro torna-se capitalista. Sua pessoa, ou melhor, seu bolso, é o ponto de partida e o ponto de retorno do dinheiro”. Compreende-se que a origem da exploração dos capitalistas surgiu na história a partir da acumulação primitiva. Nesse processo, alguns homens se apropriaram privadamente de riquezas que eram de todos e, a partir de então, os que ficaram sem nada tiveram de se submeter à exploração da força de trabalho. Dessa forma, “[...] uma vez que as relações de produção pré-capitalistas são predominantemente agrícolas, dispondo os camponeses dos principais meios de produção, como a terra, o capitalismo só se pode afirmar esbulhando os camponeses de sua terra. Assim sendo, as origens do capitalismo encontram-se na transformação das relações de produção no campo. A separação entre os camponeses e a terra é o manancial a partir do qual provêm os trabalhadores assalariados, tanto para o capital agrícola como para a indústria. [...]” com uma “[...] reorganização revolucionária e generalizada das relações de produção existentes” para adequá-los ao capitalismo (Bottomore, 1988, p. 15).

<sup>73</sup> A coesão social se refere à manutenção do controle sobre as forças que estão em oposição na sociedade atual com o capitalismo em funcionamento. Nesse modelo econômico, as forças são representadas pelas classes sociais que têm interesses opostos. Nesse caso, torna-se necessário manter o controle sobre a classe trabalhadora para que não se revolte e uma forças contra as diferentes formas de exploração impostas pela classe burguesa. Para Gramsci (2008), o capitalismo representa, através do processo de coesão, a produção de indivíduos, de aparatos jurídicos e de aparelhos privados de hegemonia cultural que divulgam a ideologia dominante. Nesse processo, as políticas sociais mediadas pelo Estado se constituem em formas educativas de consensos para a manutenção da hegemonia cultural dominante.

Assim, pretendemos, primeiramente, analisar os contextos e intencionalidades que demarcaram historicamente os aspectos políticos, econômicos e ideológicos do projeto de sociedade que geram influências no campo da educação<sup>74</sup>. Em seguida, analisar a relação desses aspectos com as respectivas apropriações observadas nas orientações internacionais para a defesa dos paradigmas da educação especial e, conseqüentemente, das políticas educacionais formativas para os professores de educação especial de 1945 até a atualidade.

#### **4.2 Síntese do contexto econômico de 1945 até a atualidade: do taylorismo/fordismo ao toyotismo/acumulação flexível**

Entender como se organiza o processo de produção de cada período é a chave para compreender os objetivos formativos da educação e as respectivas intencionalidades para os profissionais que nela atuará (Galuch; Sforini, 2011) Para tal, torna-se necessário tratar dos modelos econômicos que, historicamente, perpassaram os projetos de capital a partir do século XX, os quais discutiremos quanto às suas determinações para a sociabilidade vigente. Assim, os aspectos econômicos representam os modos de produções industriais do capitalismo que estão relacionados com a globalização da economia.

Esses projetos de capital são caracterizados a partir de 1945 até a atualidade pelos modelos fordismo/taylorismo e pelo mais recente modelo de produção baseado no Toyotismo/acumulação flexível. Tais estratégias influenciaram no funcionamento dos setores produtivos do mundo todo, principalmente a partir dos países centrais, e modificaram não só os limites fabris, mas também as formas de trabalho, a atuação do Estado e, conseqüentemente, os modos de viver e de formação dos indivíduos.

Esses modelos econômicos foram se desenvolvendo ao longo da história, cada qual para atender à respectiva realidade e às necessidades de cada período, mas convém destacar que o surgimento de um novo modelo econômico não exclui a existência dos demais, pois continuam atuando concomitantemente, embora com princípios diferentes uns dos outros. Isso porque, de acordo com Harvey (2014a), a finalidade última de cada modelo de produção sempre será a adoção das melhores estratégias para produção,

---

<sup>74</sup> Perceber os contextos destes três aspectos (econômico, político e ideológico) é a base para compreender o tema desta dissertação. Dessa forma, optou-se pela divisão de seções específicas para tratar de cada uma delas, a fim de facilitar a apresentação dos elementos que estão articulados e se interrelacionam na determinação de todas as esferas da vida social.

acumulação e reprodução de capital, nesse sentido, cada capitalista escolhe o modo mais rentável para si.

Para Gramsci (2001), as estratégias econômicas funcionam paralelamente e, de forma indissociável aos padrões de sociabilidade dos indivíduos, isto é, o trabalho e os modos de vida estão articulados. Dessa forma, neste estudo, a análise das relações econômicas de produção parte do viés ontológico, ou seja, do trabalho. E compreende-se, segundo Lukács (1981), que as relações produtivas são “práxis sociais” que se interrelacionam e se constituem como base para os outros fenômenos sociais, como a cultura, a educação, dentre outros. Diante disso, torna-se importante compreender os princípios que constituem cada modelo econômico de produção. Assim como pretendemos articulá-los à imagem de trabalhador idealizado que determinou, conseqüentemente, os modos de coesão e as intencionalidades da formação do homem, cujo fim último é responder às demandas de capital, que envolve:

[...] a integração dos homens no tríplice universo das práticas que tecem sua existência histórica concreta: no universo do trabalho, âmbito da produção material e das relações econômicas; no universo da sociabilidade, âmbito das relações políticas, e no universo da cultura simbólica, âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais (Severino, 2007, p. 124).

Assim, analisaremos, nos próximos subitens, as características que constituíram cada aspecto econômico, em cada período, e as habilidades requeridas para os homens em cada período.

#### **4.2.1 Taylorismo/Fordismo**

A partir de 1945, contexto de estudos desta pesquisa, o modelo de produção que se destacou inicialmente foi o taylorismo/fordismo. De acordo com Harvey (2014a), esse aspecto econômico teve início em 1910 com as publicações de Frederick Winslow Taylor (1856-1915). Em suas análises, esse teórico constatou que faltava planejamento nas indústrias e, por esse motivo, desenvolveu entre 1911 e 1914 os princípios teóricos da administração científica, que, segundo ele, eram necessários para uma empresa ser bem-sucedida. Esses critérios envolviam quatro abordagens: a necessidade de planejamento do tempo de produção, a necessidade de alguém controlar a produção que deve ser hierarquizada (engenheiro), a seleção dos trabalhadores por habilidades específicas e, por

fim, a especialização dos trabalhadores para funções pontuais e repetitivas, visando à produção em quantidade e no menor tempo possível.

Essas caracterizações compõem o Taylorismo e, posteriormente, constituíram-se a base teórica do Fordismo. Este último é considerado o modelo prático de organização empresarial do início do século XX, aplicável por Henry Ford (1863-1947). Essas relações influenciaram na junção das nomenclaturas “taylorismo-fordismo”, porque as duas se articulam, isto é, o taylorismo como a teoria e o fordismo como a racionalização e instrumentalização dessa teoria à prática. Assim, elas foram replicadas como o melhor modelo econômico para estimular a produção e o consumo em massa durante cinco décadas, superando problemas, como a Grande Depressão de 1930 e a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Nesse contexto, Harvey (2014a) faz algumas considerações sobre as contribuições de Ford que:

[...] fez pouco mais do que racionalizar velhas tecnologias e uma detalhada divisão do trabalho preexistente, embora, ao fazer o trabalho chegar ao trabalhador numa posição fixa, ele tenha conseguido dramáticos ganhos de produtividade. [...] O que havia de especial em Ford (e que, em última análise, distingue o fordismo do taylorismo) era a sua visão, seu reconhecimento explícito de que produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista (Harvey, 2014a, p. 121).

Nesse contexto de pós-guerra (1945), de acordo com Martins (2006, p. 32), a formação do trabalhador articulada aos princípios do taylorismo/fordismo assume novas intencionalidades que buscavam adequá-los “[...] a uma certa disciplina produtiva e social e a um ambiente político que tendia predominantemente à estabilidade”. Nesse processo, o fordismo torna a teoria aplicável e adota algumas estratégias principais para atender às respectivas finalidades formativas do projeto de capital que envolveram: 1) a especialização técnica do trabalhador não para o processo, mas para uma única função; 2) a produção em massa e em grande escala, no modelo de esteira e padronização de mercadorias, privilegiando quantidade em detrimento de qualidade; 3) aumentos salariais para o fomento do consumo e expansão do crédito ao consumidor que funcionou como estratégia de coesão e movimentação de capital no período; 4) estímulo da propaganda e; 5) a aplicabilidade de um modelo rígido e padronizado, no seguinte estilo: você pode ter qualquer carro, desde que seja um “Ford t preto”, que era o modelo produzido em massa na época.

Analisando a realidade do fenômeno fordista nos EUA, Gramsci (2001) pontuou que, para manter um sistema econômico de produção capitalista, torna-se necessário que também sejam formadas as bases ideológicas para manutenção das estruturas do capitalismo. Isso, pois, os métodos de trabalho só garantem o desenvolvimento das forças produtivas, se estas estiverem articuladas a veiculações dos modos de ver, sentir e agir no mundo, que garantam a manutenção e expansão do capitalismo. Para referenciar essa abordagem, recorre-se aos registros de Gramsci (2001), ao retratar que, no período de acumulação taylorista/fordista,

[...] a racionalização do trabalho e o proibicismo estão indubitavelmente ligados: as investigações dos industriais sobre a vida íntima dos operários, os serviços de inspeção criados por algumas empresas para controlar a “moralidade” dos operários são necessidades do novo método de trabalho. [...] Com efeito, Taylor expressa com brutal cinismo o objetivo da sociedade americana: desenvolver em seu grau máximo, no trabalhador, os comportamentos maquinais e automáticos, quebrar a velha conexão psicofísica do trabalho profissional qualificado, que exigia uma certa participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, e reduzir as operações produtivas apenas ao aspecto físico maquinal. Mas, na realidade [...] trata-se apenas da fase mais recente de um longo processo que começou com o próprio nascimento do industrialismo, uma fase que é apenas mais intensa do que as anteriores e se manifesta sob formas mais brutais, mas que também será superada através da criação de um novo nexo psicofísico de um tipo diferente dos anteriores e, certamente, de um tipo *superior* (Gramsci, 2001, p. 266, grifo do autor).

Assim, o fordismo se constituiu como uma evolução dos sistemas produtivos, antes representados pela produção artesanal e que demarcaram um período de grande crescimento econômico frente ao desenvolvimento industrial. Porém, uma crise estrutural do padrão de acumulação fordista do capitalismo em 1970, com a queda das taxas de lucro, fez com que esse modelo se tornasse inviável para garantir as novas necessidades do capital. De acordo com Antunes (2018), a respectiva crise<sup>75</sup> se desenvolveu em decorrência

---

<sup>75</sup> A crise envolve conflitos no processo de mais-valia que prejudica a expansão capitalista. Segundo Bottomore (1988, p. 13-14), “[...] nas etapas iniciais de desenvolvimento, a base da acumulação está na concentração do capital. Em etapas posteriores, a centralização é o método predominante, pelo qual é organizado o uso de quantidades cada vez maiores de capital. Isso pressupõe um avançado sistema de crédito. Enquanto o objetivo da acumulação é o aumento da produtividade, o mecanismo para a sua realização opera por meio do acesso ao crédito. Em consequência disso, cria-se uma divergência entre a acumulação do capital na produção e a acumulação do capital no sistema financeiro. É essa a base do capital fictício e pode levar à intensificação das crises econômicas quando a acumulação deixa de superar os obstáculos à continuidade da expansão da produção de mais-valia [...]. Para Marx, o processo de acumulação não seria nunca uma expansão contínua, harmoniosa ou simples. Eventualmente será interrompido por crises e recessões”. Contudo, a crise, de certa forma, torna-se positiva, à medida que “[...] cada crise geral precipita uma destruição geral dos capitais mais fracos e intensifica ataques ao trabalho; essa destruição e esses ataques ajudam a restabelecer a acumulação aumentando a centralização e a concentração do capital e elevando a lucratividade geral. Esses são os mecanismos “naturais” de recuperação do sistema” (Bottomore, 1988, p. 148). Nesse período, a crise

da falta de controle que envolve a estrutura do capitalismo e do poder destrutivo de valor decrescente no uso das mercadorias. Diante dessa realidade, Harvey (2014a) apontou que essas dificuldades estavam relacionadas, principalmente, a:

[...] uma palavra: rigidez. Havia problemas com a rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariantes. Havia problemas de rigidez nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho (especialmente no chamado setor “monopolista”). E toda tentativa de superar esses problemas de rigidez encontrava a força aparentemente invencível do poder profundamente entrincheirado da classe trabalhadora – o que explica as ondas de greve e os problemas trabalhistas do período 1968-1972 (Harvey, 2014a, p. 135-136).

Nesse contexto, as formas de coesão também se abalaram e, diante do descontrole do capital, o bloco de poder estabelece algumas estratégias para evitar a continuidade da crise e recuperar sua hegemonia. Logo, no aspecto econômico, os princípios de disciplina e repetição do fordismo, que já não garantiam as condições econômicas para a ascensão das altas taxas de lucros, concede lugar ao novo projeto de capital, isto é, ao modelo toyotista também reconhecido como acumulação flexível.

#### **4.2.2 Toyotismo/Acumulação Flexível**

O novo aspecto econômico denominado Toyotismo ou Acumulação flexível é marcado “[...] por um confronto direto com a rigidez do Fordismo. Ela se apoia na flexibilização dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo” (Harvey, 2014a, p. 140).

Contudo, antes de definir as intencionalidades da acumulação flexível, torna-se necessário aludir que, dentre os vários métodos econômicos que surgiram a partir das pesquisas para melhor organização das formas de trabalho, o modelo toyotista ou de acumulação flexível foi considerado, a partir do final do século XX até a atualidade, o melhor modelo de produção industrial para as necessidades de acumulação de capital. Esse modelo surgiu inicialmente no Japão, na fábrica da Toyota, e está relacionado à Terceira Revolução Industrial, também conhecida como a Revolução Técnico-Científica Informacional, através da qual houve um grande avanço das tecnologias a partir da ciência.

---

foi tanto econômica quanto política, pois, diante da queda tendencial da taxa de lucro dos países capitalistas centrais, as medidas políticas keynesianas já não conseguiam manter a expansão capitalista burguesa; fazia-se necessário um novo projeto de capital nas duas esferas sociais.

Assim, a acumulação flexível foi organizada inicialmente nos países centrais para “[...] lidar com a incerteza, substituindo a rigidez pela flexibilidade e rapidez, de modo a atender as demandas dinâmicas que se diversificam em qualidade e quantidade” (Kuenzer, 1998, p. 120).

Segundo Chauí (2001), o novo projeto econômico do Toyotismo ou acumulação flexível adotou algumas estratégias que envolveram o aumento das terceirizações, a desregulamentação, o crescente predomínio do capital financeiro, a fragmentação da produção e o aumento da circulação de informações, comunicações e múltiplas mudanças tecnológicas. Nesse contexto, Harvey (2014a; 2014b) também traz grandes contribuições na análise das várias mudanças que caracterizaram o novo modelo de produção e que, segundo ele, envolvem: 1) a produção flexível à pronta-entrega (*just in time*), adaptando a produção à quantidade de demandas do mercado; a redução de estoque evitando a acumulação desnecessária do Fordismo; 2) a substituição da padronização pela diversificação de demandas com a obsolescência programada para movimentação do capital; 3) a flexibilização das indústrias que fragmentadas começam a contar umas com as outras; 4) a dinamicidade das formas de trabalho mais baratas e contratações terceirizadas; 5) a substituição de algumas funções por máquinas; 6) a automatização do trabalho em equipe para organização do tempo e melhor produtividade; 7) inovações tecnológicas para a complexificação da rede de comunicações e transportes; e 8) legislações ambientais flexíveis para extração de matéria-prima nos países subdesenvolvidos, beneficiando as sedes empresariais dos países centrais.

Vale lembrar que a acumulação flexível não significou o abandono do fordismo, pois cada realidade e ramo produtivo se adequa às suas necessidades para melhor acúmulo de capital. Mas de uma forma geral, principalmente nos países desenvolvidos, a acumulação flexível influenciou no fomento da globalização, aumentando os fluxos internacionais de mercadorias, de pessoas, de capital, da concorrência e de competição entre mercados. Ademais, com a Terceira Revolução Industrial, surgiram também os tecnopolos, que se constituem como os centros de pesquisa, que operam nas universidades, para o desenvolvimento de produtos e serviços para o capital. Coriat (1988) em suas abordagens destaca que esses estudos desenvolvidos, para maior rentabilidade econômica, trouxeram, com base nos princípios clássicos, a renovação dos conceitos de organização da produção que colaboraram para a sua flexibilização. Dentre essas contribuições, destacar-

se-á aqui, primeiramente, o conceito de *trolleys* e o de produção em ilha. Os *trolleys* contribuíram para mudanças em relação à logística das fábricas, pois envolveu a:

[...] organização do trabalho não mais em linha, mas em “malha”, utilizando os recursos de *trolleys* móveis automáticos, em geral comandados pelos próprios trabalhadores, capazes de garantir a alimentação de peças e, uma vez concluídas as tarefas, também a transferência de peças de uma ilha para outra (Coriat, 1988, p. 17).

Já o conceito de produção em ilha se desvelou em substituição à linha de montagem e se refere ao trabalho em equipe. Essa estratégia exige dos trabalhadores mão de obra adaptável às múltiplas funções, pois é necessário que sejam capazes de pensar e realizar as atividades de todo o sistema produtivo em que estão inseridos, ao contrário do que acontecia no fordismo, de maneira que cada um era responsável e só conhecia um processo entre vários outros. Logo, de acordo com Coriat (1988, p. 17):

Ao invés de cada “ilha” de trabalho corresponder ao princípio de um homem/uma tarefa/um posto, em cada espaço assim constituído trabalha um pequeno grupo de operários (três a seis, em geral) ocupados com uma parte da montagem (ou da produção) global. Ponto decisivo: o número de produtos a serem fabricados numa jornada (ou semana) de trabalho é fixado pela direção.

Isso posto, na acumulação flexível, a ilha ou equipe de trabalhadores ainda atuam com níveis de produtividade a alcançar. Essas metas são definidas agora pela direção das fábricas e envolvem “qualidade e competitividade” (Kuenzer, 1998, p. 119). Em outras palavras, a produção em ilha criada teoricamente para estimular a autonomia dos trabalhadores, na realidade, estimula a flexibilidade e a adaptação aos imprevistos para maior produtividade. Segundo Coriat (1988), essa flexibilidade é necessária para adequar as produções de massa às novas demandas de diversificação e competitividade da organização capitalista, assim:

Essas novas características da demanda (instável, volátil, diferenciada) relaciona-se com as novas modalidades de competição, e são expressas tanto ao nível dos custos quanto dos produtos. Isto é, trata-se de uma ligação que coloca em pauta a desigual capacidade das empresas de alterar e adaptar a estrutura e a composição de sua oferta, a fim de acompanhar as variações sejam quantitativas, sejam qualitativas da demanda. Em resumo, com a emergência de novas normas de consumo, encontram-se em jogo novas normas de concorrência. É esta mutação notável que gera a necessidade de linhas “flexíveis” de produção. Flexíveis porque são capazes de fabricar, sem exigir uma reorganização maior, diferentes produtos, a partir da mesma organização básica de equipamentos e com um intervalo reduzido de adaptação. Torna-se necessário fazer as linhas de produção corresponderem a uma demanda volátil e diferenciada, assegurando que a oferta adquira a mesma capacidade de se adaptar e se diferenciar (Coriat, 1988, p. 20).

Essas mudanças sempre estão a serviço do atendimento das necessidades de reprodução do capital e se constituem como a base pela qual se moldam as outras práxis sociais. A exemplo disso, elas se articulam aos interesses do novo projeto ideológico de capital, em que os sujeitos também são influenciados quanto aos hábitos de consumo, para se tornarem compradores e trabalhadores flexíveis. Nesse sentido, a acumulação flexível requer profissionais preparados para executar as várias tarefas e que “[...] encontrem soluções para os diferentes problemas [...] essas novas capacidades são decorrentes das transformações na forma de organização do processo produtivo e não porque se almeja uma formação para a humanização” (Galuch; Sforini, 2011, p. 58). São vários os estudos sobre os meios de manipulá-los.

Nesse viés, a pedagogia tradicional, com conteúdos estáveis, fragmentação da ciência, valorização da memória e das habilidades cognitivas, já não supre as novas necessidades do modelo de ordem toyotista ou da acumulação flexível. A partir disso, as práticas sociais e produtivas são influenciadas por novas determinações e surgem outras propostas pedagógicas com novos princípios educativos<sup>76</sup> para educar trabalhadores e cidadãos. Segundo Galuch e Sforini (2011), elas têm por objetivo desenvolver as competências<sup>77</sup> necessárias ao mundo em constante mudança, a exemplo da teoria do aprender a aprender<sup>78</sup> ao longo da vida. Assim:

---

<sup>76</sup> Uma das metodologias que surge nesse contexto equivale às metodologias ativas. Essas propostas metodológicas surgiram a partir de 1980, para atender às necessidades de flexibilidade das novas culturas que foram se desenvolvendo a partir da globalização, e defendem a ideia do aprender a aprender. Elas se constituem como a instrumentalização de métodos e técnicas que valorizam interações entre aluno-professor, aluno-aluno e aluno-materiais/recursos didáticos (Albuquerque; Oliveira, 2020; Valente; Almeida; Geraldini, 2017). Dentre alguns precursores, destacam-se Dewey, Piaget, Paulo Freire, Glasser, dentre outros (Albuquerque; Oliveira, 2020).

<sup>77</sup> É articulada à Pedagogia de Competências que está ligada às metodologias ativas. Ela surgiu a partir da acumulação flexível em substituição ao taylorismo/fordismo, a partir do qual o trabalhador deveria apreender conhecimentos específicos e saber fazê-los. Já o novo modelo de produção, em contextos de desemprego e subemprego, demanda a formação de mão de obra barata e matérias-primas acessíveis; surge, então, a necessidade de um novo trabalhador adequado às múltiplas exigências do mercado. Esse trabalhador deve “[...] principalmente, saber-ser, polivalente no trato de novos instrumentos de trabalho, ágil e flexível no raciocínio e na tomada de decisões, além de mostrar-se também harmonioso, cooperativo e emocionalmente equilibrado” (Jimenez, 2003, p. 4).

<sup>78</sup> O aprender a aprender começou a ser divulgado pelos princípios escola novistas no final do século XIX e está associado ao desenvolvimento da autonomia do estudante em buscar e produzir conhecimentos. Ele faz parte dos princípios veiculados pela UNESCO e compõe as políticas educacionais nacionais. Nessa vertente, Delors (1998) propôs os quatro pilares para a educação do século XXI, que deve se desenvolver ao longo da vida e que compreende as competências necessárias ao indivíduo, como: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos. Para Duarte (2001), o conceito de “aprender a aprender” faz parte da linha construtivista de produção dos conhecimentos e se aproxima ou se confunde com as ideologias pós-modernas e neoliberalistas para manutenção da

[...] a memória, habilidade cognitiva básica nos antigos processos de aprender, é posta no seu devido lugar, sendo substituída pela capacidade de localizar e mesmo produzir informações e saber trabalhar com elas; em decorrência, os métodos tradicionais tornam-se anacrônicos, exigindo processos de aprender que articulem o mundo da escola ao mundo do trabalho, a teoria à prática, a reflexão à ação, e não apenas como repetição de formas de fazer, mas como formas de produzir concepções transformadoras da realidade [...] A capacidade de aprender um conteúdo determinado é substituída pela competência para continuar aprendendo, como comportamento incorporado de permanente perquirição da realidade; os procedimentos anteriores de avaliação, que objetivavam a verificação da apropriação de conteúdos fragmentados e separados, precisam ser substituídos por procedimentos que verifiquem a capacidade de resolver situações-problema, construindo soluções, a partir da identificação e da organização de informações. Para esta nova concepção de educação, a relação onde o professor era o ator principal em uma cena de monólogo deverá ser substituída por uma relação onde o professor, certamente bem qualificado, organize situações de aprendizagem onde exerça o papel de cúmplice, no estabelecimento de mediações entre o aluno e o conhecimento (Kuenzer, 1998, p. 7).

Diante dessas reflexões, Galuch e Sformi (2011) analisam e apontam as possíveis semelhanças entre as intencionalidades educacionais dos aspectos econômicos do fordismo e da atual acumulação flexível com vistas a atender às exigências impostas pelo mercado. Segundo os autores, ambas “[...] buscam uma formação capaz de tornar os sujeitos adaptáveis as necessidades da sociedade que, por sua vez, continua regulada por relações entre classes antagônicas, sem a preocupação com o desenvolvimento integral de todos os seres humanos” (Galuch; Sformi, 2011, p. 58).

Kuenzer (2019) também faz reflexões sobre a dualidade no ensino e sobre a distribuição desigual do conhecimento na perspectiva dos dois modelos de produção aqui referenciados. Para a autora, tanto no fordismo como na acumulação flexível, impera-se a superficialidade e simplificação mediante a redução de custos que desqualifica as formações. Diante dessa realidade, principalmente no século XXI, a educação, ante as apropriações capitalistas, além de se desenvolver articulada ao projeto de capital, passou a buscar resolver também os problemas causados por ele, a exemplo da dualidade de exclusão, para a manutenção e equilíbrio nas relações de produção. Essas determinações estão nas entrelinhas do contexto, contudo, reconhecemos nesses estudos que foram significativos os avanços para o acesso de todos à educação, embora a garantia da equidade

---

hegemonia burguesa. Isso porque retira da escola o seu papel social de transmissão do conhecimento e responsabiliza o sujeito pelo sucesso individual que envolve a capacidade de ele se adaptar e construir os conhecimentos necessários ao longo da vida.

ainda seja tema de debates. Contexto que motivou o modo como a formação de professores foi se organizando segundo cada circunstância.

Assim, compreende-se que o novo projeto de capital da acumulação flexível, articulado aos preceitos do neoliberalismo e da pós-modernidade, aprofundados nos estudos a seguir, objetiva uma escola e uma formação docente para todos os profissionais da educação com duas funções fundamentais: a primeira envolve desenvolver as competências e habilidades pertinentes ao atendimento das novas necessidades do sistema produtivo, e a segunda envolve resolver os problemas causados pelo próprio sistema produtivo, a exemplo das desigualdades. Essa perspectiva representou, principalmente para o PAEE, além do direito à educação, o direito à segurança, à proteção, à alimentação e à dignidade de acesso à sociedade através da tendência de necessidade da eliminação de barreiras.

Portanto, as mudanças nos aspectos econômicos influenciam e se relacionam com as intencionalidades dos aspectos políticos e ideológicos da sociedade, assim como moldam as orientações para a educação, como meio pelo qual se formam os profissionais para a sociedade vigente. Assim, considerando-se que o modelo da acumulação flexível não é a única teoria atual, porém a mais utilizada a nível internacional para atender aos interesses de capital, articula-se que esta tem maior compatibilidade aos princípios do neoliberalismo e da pós-modernidade, tornando-se importante compreender os seus preceitos nos estudos a seguir.

#### **4.3 Síntese do contexto político de 1945 a atualidade: Keynesianismo, Neoliberalismo Ortodoxo e Neoliberalismo de Terceira Via**

Os aspectos políticos se modificaram paralelamente às necessidades da economia para expansão do capitalismo. Segundo Palú e Petry (2020, p. 4), suas transformações foram impulsionadas pelo “[...] neoliberalismo, pela globalização e pelos avanços do neoconservadorismo”. Assim, nos contextos de cada país, atuaram determinados projetos políticos que se articularam em caráter de continuidade, para suprir aos interesses econômicos, cujas intencionalidades influenciaram nos respectivos papéis do Estado. Nesse âmbito, torna-se importante compreender historicamente quais são os projetos de ordem política que se desenvolveram a partir do século XX, se estes atuaram

internacionalmente ou mais restritos aos países centrais, qual o papel do Estado nessas perspectivas e seus efeitos na implementação das políticas sociais e educacionais.

#### **4.3.1 Keynesianismo nos países centrais**

Partindo-se do princípio de que os países centrais influenciaram a economia internacional e as orientações internacionais, faz-se pertinente, na organização dos estudos, analisar em um primeiro momento no contexto que demarca o período Pós-Segunda Guerra Mundial, o modelo Keynesiano ou o Estado de Bem-Estar que se desenvolveu somente nos países capitalistas mais desenvolvidos (Harvey, 2014b). Antes, é importante ressaltar que, embora o keynesianismo não tenha se instalado pelo mundo todo, esse modelo faz parte da história dos países centrais que influenciaram os modos como as políticas-econômicas se internacionalizaram nos anos seguintes. Dessa forma, torna-se importante também compreender seus efeitos nas nações mais desenvolvidas. Em seguida, a nível internacional de consolidação e influências, os estudos englobarão o projeto do neoliberalismo ortodoxo e do neoliberalismo de Terceira Via.

De acordo com Harvey (2014b), o keynesianismo, conhecido como liberalismo embutido ou Estado de bem-estar social, surgiu em 1930 após a queda da bolsa de Nova York, a partir da criação do programa denominado “New deal” pelo economista inglês John Maynard Keynes. Esse projeto, segundo Harvey (2014b), foi sistematizado apenas em algumas economias desenvolvidas, a exemplo dos EUA, Japão e em alguns países europeus, e demarcou um período de grande crescimento na economia dos países centrais, conhecido como os anos dourados. O respectivo projeto político também se caracteriza por demandar maiores responsabilidades ao Estado na economia e conseqüentes restrições nas atividades do mercado capitalista. Assim, de acordo com Harvey (2014b), esse projeto sinalizou:

[...] uma rede de restrições sociais e políticas e um ambiente regulatório que às vezes restringiu mas em outros casos liderou a estratégia econômica e industrial. O planejamento liderado pelo Estado e em alguns casos a posse pelo Estado de alguns dos setores-chave (carvão, aço, automóveis) não foi incomum (por exemplo, na Grã-Bretanha, na França e na Itália) (Harvey, 2014b, p. 20-21).

Para a sistematização do Keynesianismo nos países centrais, foi desenvolvida, no ano de 1936, uma espécie de manual anticrise que reuniu as principais ideias de Keynes no livro: “A teoria geral do emprego, dos juros e da moeda”. O respectivo projeto tinha por finalidade garantir o “welfare state”, isto é, o bem-estar social que demandava ao Estado a necessidade de ele garantir o emprego, a proteção econômica nacional do capital internacional e o estímulo ao equilíbrio da economia produtiva. Para cumprir essas demandas, cabia ao Estado duas iniciativas centrais: a oferta de empréstimos com a utilização de recursos financeiros e a criação de demanda produtiva. Sobre a forma como foram efetivadas essas estratégias, na mesma medida em que o Estado oferecia empréstimos a juros baixos, ele também reduzia os impostos das indústrias para que os produtos ficassem mais baratos, aumentando o consumo e a contratação dos trabalhadores para fabricação de mais produtos, que reduziam possivelmente o desemprego (Martins, 2006). Outra maneira estratégica para o aumento da demanda produtiva se realizou através da chamada política fiscal expansionista, a partir da qual o Estado implantava a construção de infraestrutura (estradas, barragens, portos, entre outros) para gerar empregos e movimentar a economia.

Porém, esse projeto político se tornou insuficiente nos países centrais, a partir da crise do petróleo, entre os anos de 1960 e 1970, levando os blocos de poder a buscarem a implementação de outro projeto político, isto é, de novas estratégias que possibilitassem a acumulação de capital para promover a reestruturação da hegemonia capitalista que se volta, a partir de então, à adoção das teorias econômicas neoliberais. Segundo Harvey (2014b), esse processo se desenvolveu da seguinte forma:

Perto do final dos anos 1960, o liberalismo embutido começou a ruir, internacionalmente e no nível das economias domésticas. Os sinais de uma grave crise de acumulação eram em toda parte aparentes. O desemprego e a inflação se ampliavam em toda parte, desencadeando uma fase global de "estagflação" que duraria por boa parte dos anos 1970. Surgiram crises fiscais de vários Estados (a Grã-Bretanha, por exemplo, teve de ser salva com recursos do FMI em 1975-76), enquanto as receitas de impostos caíam acentuadamente e os gastos sociais disparavam. As políticas keynesianas já não funcionavam. Mesmo antes da guerra árabe-israelense e do embargo do petróleo da OPEP de 1973, o sistema de taxas de câmbio fixas DCE Bretton Woods baseado em reservas de ouro tinha se mostrado ineficaz. A porosidade das fronteiras dos Estados com relação aos fluxos de capital pressionava o sistema de taxas de câmbio fixas. Os dólares dos Estados Unidos tinham inundado o mundo e escapado ao controle daquele país, sendo depositados em bancos europeus. As taxas de câmbio fixas foram abandonadas por causa disso em 1971. O ouro não mais poderia funcionar como a base metálica da moeda internacional; as taxas de juros passaram a ser flutuantes e as tentativas de controlar a flutuação logo foram abandonadas. O liberalismo embutido que gerara altas taxas de crescimento pelo menos nos

países capitalistas avançados depois de 1945 estava claramente esgotado e deixara de funcionar. A superação da crise requeria alguma alternativa (Harvey, 2014b, p. 22).

Antes da crise e da sistematização do projeto neoliberal nos países desenvolvidos, cabe salientar que, embora o modelo de Keynes tenha se apresentado para muitos teóricos como uma organização de sucesso para os países onde se instalou, compreende-se que a sua efetivação envolveu alguns mitos de acordo com Lessa (2013). Para tal, o autor tece em suas análises essencialmente duas características que comprovam essa vertente e que são encontradas nas discussões teóricas: primeiramente, para Lessa (2013), a passagem do keynesianismo para o neoliberalismo nos países centrais não demonstrou uma grande ruptura. Para o autor, na prática, houve uma continuidade entre os projetos econômicos, à medida que, para a manutenção do capitalismo, torna-se necessário alterar as estratégias de coesão, mas se mantém a finalidade do lucro. Outro mito está relacionado aos possíveis benefícios do Keynesianismo, embora ele tenha beneficiado alguns trabalhadores dos países centrais, não modificou as condições a nível internacional da classe trabalhadora que, segundo o autor, manteve-se estagnada ou demonstrou piora. Assim, na realidade dos países centrais, não houve revolução nos anos dourados, pois a ascensão desse período só se tornou possível porque foram significativas as formas de coesão desenvolvidas, que sempre visam ao desenvolvimento de capital sob o discurso ilusório do bem-estar de todos. Nesse contexto, somente funcionou a lógica do Estado provedor nos países centrais que, aparentemente com princípios de esquerda, contribuiu, na prática, com a diminuição da ação dos movimentos revolucionários, prejudicando a emancipação da classe trabalhadora e o bem-estar de todos. Nesse sentido, Lessa (2013, p. 217-218) afirma que:

O mito do Estado de Bem-Estar serve para velar a continuidade histórica entre o desenvolvimento de uma articulação superior entre as formas absoluta e relativa de extração da mais-valia e as novas modalidades de intervenção do Estado na economia pela mediação das políticas públicas. Serve para velar a continuidade entre o Estado antes e depois dos “30 anos dourados”. O neoliberalismo não trouxe “contrarrevolução” alguma, simplesmente porque não estava correndo, antes, uma revolução. O quanto o mito do Estado de Bem-Estar desarmou muito das forças de esquerda ainda restante ao final do século 20 é um tópico que não cabe no presente estudo. [...] Apenas assimilaremos que uma enorme parcela da esquerda, iludida pelo mito do Estado de Bem-Estar e impressionada além das medidas pela adesão da aristocracia operária e setores assalariados não operários ao horizonte burguês, se converteu, de comunista, em democrata. Uma vasta parcela da esquerda abandonou a finalidade estratégica de substituir o modo de produção capitalista pelo comunista. Limitou seu horizonte à luta pelas melhorias parciais, progressivas, gradualistas, por dentro do Estado, em direção a uma, necessariamente imprecisa, “sociedade mais justa”. Abandonando o horizonte comunista, todos os gatos tornaram-se pardos.

Diante das respectivas contradições, começa a ser internacionalizado como melhor projeto político para atender às necessidades do capitalismo da sociedade o modelo rígido do Neoliberalismo ortodoxo, que analisaremos no subitem a seguir.

#### **4.3.2 Neoliberalismo Ortodoxo**

O modelo neoliberalista representou a continuidade de sistemáticas de coesão para atender ao projeto de novo homem requerido no período, para evitar revoltas e para manutenção e expansão de capital. Assim, quanto ao surgimento do neoliberalismo, apesar de este ganhar forças a partir de 1970 nos países desenvolvidos e nos anos de 1990 a nível internacional, ele começou a surgir antes disso, e traz suas raízes ainda na primeira metade do século XX, sob uma perspectiva ortodoxa na “[...] região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo” (Anderson, 1995, p. 9). Segundo Palú e Petry (2020, p. 4), esse período envolveu muitos conflitos, como “[...] guerra fria, disputas entre capitalismo e socialismo, crises no capitalismo”.

Os principais representantes que se destacaram quanto à fundamentação dos princípios do neoliberalismo ortodoxo foram Friedrich August Von Hayek (1899-1992) e Milton Friedman (1912-2006). De acordo com Palú e Petry, a obra “O caminho da Servidão”, de Friedrich Hayek, em 1947, foi o texto que deu origem ao neoliberalismo ortodoxo. A obra representava um “[...] ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política” (Anderson, 1995, p. 9).

Para Harvey (2014b), o autor Friedman, que já fazia parte de um grupo de economistas, historiadores e filósofos, congregou-se também em interação com o economicista Hayek para criação do “Mont Pelerin Society” no ano de 1947. Nesse contexto, os integrantes do respectivo grupo se reconheciam como liberais por defenderem a liberdade dos indivíduos e acreditarem na necessidade de renovação das ideias clássicas liberais que atuaram antes do século XX, colaborando para o surgimento do Neoliberalismo Ortodoxo. Nesse processo, a:

[...] concepção neoliberal de sociedade e de Estado se inscreve na – e retoma a – tradição do liberalismo clássico, dos séculos XVIII e XIX. Enquanto a obra *A riqueza das nações: Investigação sobre sua natureza e suas causas*, de Adam Smith (publicada em 1776), é identificada como o marco fundamental do liberalismo econômico. O caminho da servidão, de Friedrich Hayek (publicado em 1944), é identificado como o marco do neoliberalismo. As formulações de Milton Friedman, economista da Escola de Chicago, sobre Estado e políticas sociais se identificam estreitamente com as formulações de Hayek (Hofling, 2001, p. 35).

Segundo Harvey (2005), o neoliberalismo ortodoxo só alcançou mais respeitabilidade acadêmica quando os pensadores, Hayek, em 1974, e Friedman, em 1976, ganharam o Prêmio Nobel de Economia. Diante disso, o neoliberalismo ortodoxo passa a ser adotado como um antídoto do capital às possíveis ameaças para a ordem social, bem como para solucionar mazelas da sociedade e para manutenção e reprodução do capitalismo. Assim, em conformidade com Harvey (2005, p. 2), o neoliberalismo ortodoxo representa:

[...] uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas.

Nesse contexto de surgimento e implementação do novo projeto de capital, a política neoliberalista que envolvia uma espécie de releitura, ou um novo liberalismo, é sistematizada, em um primeiro momento, sob uma perspectiva ortodoxa, isto é, com políticas sociais mais rígidas, principalmente para a classe trabalhadora, pois entendiam que os sindicatos e os movimentos operários eram os possíveis motivadores da crise de 1970. Para Anderson (1998), os idealistas justificavam essa teoria apontando a crise como consequência da ação dos movimentos sociais nos países centrais, que lutavam pelo aumento de salários e encargos sociais do Estado. Dessa forma, os neoliberais ortodoxos propõem a redefinição da atuação dessa instituição, que agora se limitaria a desenvolver estratégias para diminuir a atuação dos sindicatos e dos movimentos sociais, assim como para diminuir as políticas sociais (Anderson, 1998).

A fim de resolver essas possíveis problemáticas, o modelo neoliberalista ortodoxo apresentou alguns princípios e caracterizações. A partir das análises de Anderson (1998), observou-se que o Estado passa a atuar com a finalidade de garantir o livre mercado e, para isso, inicia a execução de algumas estratégias, como a “[...] contenção de gastos sociais,

enxugamento da máquina estatal e, nos países centrais, aumento do exército de reserva para quebrar o poder dos sindicatos”, assim como atua no estímulo da desregulação do mercado, nas formas de competitividade e na privatização da esfera pública (Pina, 2009, p. 16).

Para Anderson (1998), os neoliberalistas ortodoxos acreditavam que o crescimento dos países centrais retornaria à medida que houvesse a restituição da estabilidade monetária e dos incentivos essenciais e, dessa forma, de acordo com Pina (2009), propõe-se a efetivação de reformas fiscais para o fomento dos agentes econômicos. Para explicar essa abordagem, Chauí (2001) revela que esses incentivos estavam articulados à diminuição dos impostos sobre os capitais e fortunas, que, segundo Harvey (2014b), contribuiriam para a garantia da livre concorrência e iniciativa dos mercados, facilitando o comércio entre as empresas e eliminando as barreiras internacionais, a exemplo das cobranças elevadas das taxas de impostos. Contudo, paralelamente, observou-se um aumento de impostos sobre as rendas individuais que envolviam o trabalho, o consumo e o comércio (Chauí, 2001).

Resumindo, segundo Harvey (2014b), esses princípios de reestruturação para recuperação da hegemonia estavam pautados nos interesses de capital do neoliberalismo ortodoxo e representavam a atuação de um Estado mínimo em que caberia a este trabalhar somente em setores que o privado não poderia atuar, reconfigurando a sociedade para “[...] estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e leis requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados” (Harvey, 2014b, p. 12). Observa-se uma aproximação dessas características às intencionalidades das revoltas nas ditaduras militares ocorridas na América Latina, inclusive no Brasil (1964-1985). Essas medidas mais duras do Estado contra as manifestações de oposição da população tinham por finalidade neutralizar as forças da esquerda que reagiam contra a ofensiva neoliberal. Assim, diante do exposto, os princípios do neoliberalismo ortodoxo de Hayek e seus colaboradores, de acordo com Martins (2006, p. 36), orientavam para:

[...] (i) as medidas econômicas de valorização do livre fluxo de capitais e de uma nova regulamentação para os mercados de todo o mundo; (ii) a defesa do equilíbrio fiscal a qualquer custo; (iii) a abertura das economias nacionais; (iv) as reformas dos aparelhos de Estado, envolvendo as privatizações e restrições na direção e controle da economia; (v) as redefinições do conteúdo e da abrangência das políticas sociais de acordo com os interesses do capital financeiro; (vi) os balizadores da participação política do cidadão; (vii) o endurecimento contra os

sujeitos políticos coletivos do trabalho que reagiram à ofensiva neoliberal; (viii) o mercado como “agente” de estabilização social.

Nas análises históricas, constata-se que os primeiros países que passaram a aplicar os princípios neoliberais foram o Chile, a partir de Augusto Pinochet, a China, com Deng Xiaoping, os EUA, com Ronald Reagan, e a Grã-Bretanha, com Margaret Thatcher. Esses países influenciaram na disseminação do projeto internacional neoliberalista pelo mundo todo, pois consideravam que, a partir da flexibilidade da concorrência, os resultados seriam mais satisfatórios para a restauração do poder econômico de algumas elites na economia ou mesmo de novas. Sobre isso, Harvey (2014b) argumenta que já eram observados alguns efeitos da ofensiva neoliberal:

Depois da implementação de políticas neoliberais no final dos anos 1970, a parcela da renda nacional do 1% mais rico dos Estados Unidos disparou, chegando a 15% (bem perto de seu valor pré-Segunda Guerra Mundial) perto do final do século. [...] Os Estados Unidos não estão sozinhos nisso. O 1% mais rico da Grã-Bretanha dobrou sua parcela da renda nacional a partir de 1982: de 6,5% a 13%. E um exame mais detido revela extraordinárias concentrações de riqueza e de poder surgindo em toda parte. Na Rússia, depois da “terapia de choque” neoliberal aplicada nos anos de 1990, surgiu uma pequena e poderosa oligarquia. Extraordinários surtos de desigualdade de renda e riqueza ocorreram na China com a adoção de práticas orientadas para o livre mercado. A onda de privatização no México a partir de 1992 lançou uns poucos indivíduos (como Carlos Slim) quase da noite para o dia na lista dos mais ricos do mundo da revista *Fortune*. Globalmente, “os países da Europa Oriental e da Comunidade de Estados Independentes (CIS) registraram alguns dos maiores aumentos já ocorridos [...] em desigualdade social. Os países da OCDE (Organização para a Cooperação Econômica e para o Desenvolvimento) também registraram grandes aumentos da desigualdade a partir dos anos de 1980”, enquanto a diferença de renda entre os 20% da população do mundo que vive nos países mais ricos e os 20% da população do mundo que vive nos países mais pobres era de 74 para 1 em 1977, vindo de 60 para 1 em 1990 e de 30 para 1 em 1960 (Harvey, 2014b, p. 25-26).

Assim, para garantir a expansão desse modelo neoliberalista em plena “[...] era da globalização e de internacionalização”, tornava-se necessário, então, que os projetos nacionais dos outros países se adequassem à dinâmica internacional dos países centrais (Silva, 1994, p.14). Surge um processo de internacionalização dos princípios neoliberalistas a fim de garantir os possíveis efeitos dessa política econômica. Nesse cenário, o capital, aproveitando-se da estrutura de influências da ONU, apropriou-se das suas orientações e normas, influenciando na disseminação dos respectivos princípios neoliberais que já estavam sendo adotados pelos países centrais, como Inglaterra, Estados Unidos e Alemanha, aos países periféricos, a fim de atender às necessidades do capital

(Harvey, 2014b). Esses princípios neoliberalistas representariam a medicação necessária para o controle e estabilização da economia nos países latino-americanos (Gentili, 1998). Nessa conjuntura, os preceitos do neoliberalismo ortodoxo começaram a ser internacionalizados a partir do Consenso de Washington, em que foi divulgado um conjunto de recomendações orientadoras para a reestruturação político-econômica dos países.

O Consenso de Washington é resultado de um encontro realizado nos EUA e organizado pelo Institute for International Economics em 1989, através do qual se reuniram economistas neoliberais, pensadores e administradores dos países latino-americanos, influenciados pelos ideais dos OI, como o BM e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Quanto à sua definição, esse Consenso é “[...] um conjunto de administrações governamentais que, além da sua heterogênea procedência ideológica, tem aplicado um mesmo receituário para enfrentar e superar os desafios da crise” (Gentili, 1998, p. 14). E, de acordo com Martins (2006), os princípios neoliberais divulgados com viés orientador estavam articulados ao aspecto econômico de acumulação flexível, em que foram recomendadas dez regras básicas para os países periféricos do capitalismo, a fim de contribuir para a reestruturação neoliberal:

[...] a) disciplina fiscal visando eliminar o déficit público; b) mudança das prioridades em relação às despesas públicas, eliminando subsídios e aumentando gastos com saúde e educação; c) reforma tributária, aumentando os impostos se isto for inevitável, mas “a base tributária deveria ser ampla e as taxas marginais deveriam ser moderadas”; d) as taxas de juros deveriam ser determinadas pelo mercado e positivas; e) a taxa de câmbio deveria ser também determinada pelo mercado, garantindo-se ao mesmo tempo em que fosse competitiva; f) o comércio deveria ser liberalizado e orientado para o exterior (não se atribui prioridade à liberalização dos fluxos de capitais); g) os investimentos diretos não deveriam sofrer restrições; h) as empresas públicas deveriam ser privatizadas; i) as atividades econômicas deveriam ser desreguladas; j) o direito de propriedade deve ser tornado mais seguro (Bresser-Pereira, 1991, p. 6).

Diante das apropriações das estruturas dos OI pelo capital, foram internacionalizadas prescrições com viés orientador aos países periféricos para adoção dos ideais neoliberais ortodoxos. Dentre os que aderiram ao programa, encontra-se o Brasil, que concordou em aplicar as medidas do projeto neoliberalista, em troca de uma possível modernização e retomada do crescimento econômico.

Nesse processo, as apropriações dos OI levaram as respectivas orientações a divulgarem o projeto político-econômico como modelo a seguir, e os OI se comprometiam também a prestar assistência técnica e financeira às nações para a implementação das políticas de reestruturação, visto que:

[...] a assistência técnica das organizações era (é) activamente procurada pelas autoridades nacionais, sobretudo como forma de legitimação de opções internas; por outro lado, os múltiplos e variados relatórios produzidos pelas organizações internacionais constituíam(em) uma forma de mandato, mais ou menos explícito de acordo com a centralidade dos países. No projeto de globalização [...] a agenda globalmente estruturada faz-se sobretudo tendo como centro nevrálgico os grandes projetos estatísticos internacionais (Teodoro, 2008, p. 27).

Consoante a esse cenário, as orientações dos OI sugeriam aos Estados signatários a necessidade de adequar sua administração interna às exigências da respectiva política. A priori, pontuava como necessário assegurar a qualidade da moeda nacional e ampliar as estruturas legais e de segurança, para, então, garantir o direito à propriedade individual e a plena atuação do mercado. Assim como seria pertinente ao Estado criar e estimular a atuação de novos mercados em setores antes delegados ao poder público. Dessa forma, o neoliberalismo ortodoxo vai se tornando hegemônico na disseminação de estratégias, como as “[...] grandes ondas de privatização, desregulamentação e diminuição de impostos que se espalharam por todo o mundo a partir dos anos de 1980” (Dardot; Laval, 2016, p. 271-272). Destarte, para Harvey (2014b), a internacionalização do projeto neoliberalista ortodoxo envolveu estratégias ideológicas, pois:

[...] a retirada do Estado de muitas áreas do bem-estar social tem sido muitíssimo comum. [...] Além disso, os defensores da proposta neoliberal ocupam atualmente posições de considerável influência no campo da educação (nas universidades e em muitos “bancos de ideias”), nos meios de comunicação, em conselhos de administração de corporações e instituições financeiras, em instituições chave do Estado (áreas do Tesouro, bancos centrais), bem como em instituições internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (OMC), que regulam as finanças e o comércio globais. Em suma, o neoliberalismo se tomou hegemônico como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo (Harvey, 2014b, p. 12-13).

Nesse sentido, na educação, também surge uma agenda educacional internacional conservadora que, internacionalizada pelas apropriações de capital da estrutura dos OI, foi instrumentalizada por meio das orientações e/ou tratados normativos que influenciavam os países na elaboração das respectivas políticas educacionais. Segundo Palú e Petry (2020),

nesse contexto, o incentivo dos interesses econômicos, por vezes, destacava-se em detrimento do bem social que a educação poderia proporcionar.

Por fim, entende-se que, paralelamente à ampla adoção por parte dos Estados do projeto do neoliberalismo ortodoxo, este não alcançou os resultados almejados, pois eram mais amplas as demandas político-econômicas associadas, segundo Giddens (2001), à internacionalização e às respectivas influências na criação de novos mercados internacionais e das novas necessidades econômicas que exigiam que os governos nacionais se moldassem. Nesse contexto, segundo Martins (2006), as medidas tomadas pelo projeto do neoliberalismo ortodoxo não conseguiram garantir uma economia internacional estável, pois demonstraram dificuldades na recuperação das “[...] taxas de crescimento do conjunto da economia e não foi capaz de gerar os determinantes objetivos e subjetivos necessários à consolidação de uma base de apoio político dentro e, fora da classe dominante” (Martins, 2006, p. 64).

#### **4.3.3 Neoliberalismo de Terceira Via**

A partir de 1990, cujo cenário demonstrava o crescimento das divergências sociais diante das desigualdades que só aumentavam, surge um movimento revisionista do modelo neoliberal, pois, para resolver as limitações do período, nem a clássica social-democracia, nem o neoliberalismo ortodoxo seriam suficientes. O movimento revisionista se desenvolveu com o objetivo de buscar efetivar um ajuste no projeto neoliberal, a fim de recuperar o crescimento econômico, conforme já postulava a ortodoxia, porém com a instrumentalização de bases políticas mais flexíveis e sustentáveis que não despertassem, como vinha acontecendo, resistências e abalos na coesão social. Em síntese, de acordo com Martins (2006, p. 64):

[...] o que o movimento revisionista apresentava era a reforma do aparelho de Estado, incluindo o movimento de reeducação política das massas – isto é, aprimoramento da sociabilidade neoliberal –, visando a consolidação de um suposto modelo capitalista de “face humana” e um conformismo capaz de assegurar a coesão social em torno desse modelo redefinido.

Nesse panorama, era pertinente um projeto político condizente com as novas necessidades do projeto de capital que possibilitasse maior coesão social dos indivíduos. E, a partir das ideias de alguns pensadores, como do sociólogo Anthony Giddens, os aspectos

políticos em articulação às necessidades econômicas e ideológicas de formação dos indivíduos assumem um projeto de neoliberalismo mais humano, trata-se do chamado Neoliberalismo de Terceira Via ou nova social-democracia, considerada a melhor opção para a consolidação de uma nova sociabilidade a partir dos interesses do capital (Martins, 2006). Ainda de acordo com o autor, a flexibilização do neoliberalismo por meio da Terceira Via “[...] se justifica porque a burguesia, além de se manter como classe dominante, desejava se firmar [...] como classe dirigente de uma sociedade” (Martins, 2006, p. 10).

Refletindo sobre a origem do termo Terceira Via, ele surgiu na Europa, na segunda metade do século XIX. Observa-se que, durante a segunda metade do século XX, os partidos social-democratas também utilizaram o termo da social-democracia durante a Guerra Fria (1947-1991), atuante entre o final da Segunda Guerra Mundial e o fim da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), em 1991. Todavia, esse termo foi reestruturado por Giddens, em 1994, a partir da sua obra: “Para Além da Esquerda e da Direita”, em que apresenta os princípios desse novo programa político (Martins, 2006). Para Giddens (1996), tornava-se necessário ultrapassar as idealizações da esquerda e da direita, isto é, dos socialistas e capitalistas, para um centro radical pautado na humanização do capitalismo que garantisse mais igualdade de oportunidades para todos e a reestruturação da democracia para um desenvolvimento econômico e social mais justo. Nesse sentido, segundo Giddens (2001), a origem da Terceira Via estava articulada ao fim das forças anticapitalistas da queda do Muro de Berlim.

E, nesse cenário de internacionalização, a esquerda se resumiu à velha social-democracia clássica e a direita ao neoliberalismo – e ambas não eram capazes de apontar estratégias político-econômicas de sucesso para atender aos novos desafios da contemporaneidade. Isso porque, segundo Martins (2006, p. 72):

[...] (i) o modelo estatal e de desenvolvimento defendido pela social-democracia clássica teria gerado um sistema político, econômico e social pouco dinâmico e extremamente dependente das ações diretas da aparelhagem de Estado que sobrecarregaram e desvirtuaram das “reais funções” estatais; (ii) o modelo defendido pelo neoliberalismo teria apostado politicamente na capacidade autoregulativa do mercado sobre todas as esferas da vida, esquecendo-se de que até mesmo as relações livres de compra e venda se assentam sob bases sociais que precisam ser preservadas.

Nessa perspectiva, as forças políticas passaram a defender um centro radical que, aparentemente, divulgava a possibilidade de um capitalismo mais humano. Contudo, segundo Martins (2006), embora Giddens tenha tentado diferenciar a Terceira Via do neoliberalismo ortodoxo ou da social-democracia (Keynesianismo), na prática, mantiveram-se os princípios do neoliberalismo de Hayek, que envolve a flexibilização, a desregulamentação dos mercados e o desenvolvimento econômico como mecanismo para a redução dos problemas sociais através das políticas. As mudanças do programa de Terceira Via de Giddens se pautaram somente na diversificação das estratégias para atender aos princípios das mesmas oportunidades, da responsabilidade social e da mobilização dos cidadãos e comunidades (Giddens, 2001). A partir de então, segundo Martins (2006, p. 65), a “[...] ‘participação popular’ deveria ser considerada como articuladora da nova sociabilidade e, não como um fenômeno nocivo a ser contido, ou mesmo reprimido, como recomendado pelo pensamento hayekiano”, isto é, pelo neoliberalismo ortodoxo.

Logo, em suas análises, Martins (2006) tece uma comparação entre as políticas neoliberais ortodoxas e a Terceira Via. Para o autor, enquanto o neoliberalismo ortodoxo não respeitava as problematizações sociais, a Terceira Via se constituiria como um “[...] projeto hegemônico de sociedade menos vulnerável às variações políticas decorrentes das desigualdades econômicas e sociais” (Martins, 2006, p. 63). Dessa forma, o programa do neoliberalismo de Terceira Via passa a viabilizar uma atenção aos problemas sociais, a partir da participação social, como um novo padrão para a sociabilidade, visto que tais problemas poderiam desestabilizar as relações sociais no capitalismo. Em outras palavras, Martins (2006), analisando as intencionalidades políticas implícitas no processo, pontua que o projeto da Terceira Via se internacionalizou para amenizar os efeitos de movimentos e protestos contra a globalização e contra o capitalismo. Segundo a autora, esses fatos comprometiam a coesão social necessária à ascensão do capitalismo no período de transição, entre o século XX e XXI, o que estaria associado ao projeto ideológico da pós-modernidade.

Assim, analisadas as bases constituintes do projeto de Terceira Via e refletindo sobre sua sistematização, observa-se que os primeiros países que se tornaram adeptos da Terceira Via e influenciaram a sua internacionalização foram a Grã-Bretanha, com o Partido Trabalhista, e os EUA, com o Partido Democrata. Estes passaram a se denominar, respectivamente, como “Novo trabalhismo e Novos democratas”.

Essas relações, de acordo com Giddens (2001, p. 14), “[...] têm dado particular atenção à família, ao crime e a decadência da comunidade – um esforço consciente de relacionar as políticas de esquerda com o que considera as principais preocupações do cidadão comum”, na tentativa de efetivar um capitalismo mais humanizado em consonância com algumas medidas socialistas. Contudo, é necessário salientar que o objetivo central do neoliberalismo, independentemente de suas estratégias, sempre será a manutenção do capitalismo com todos os seus efeitos.

Diante dessas abordagens, considera-se que, apesar das flexibilidades do neoliberalismo de Terceira Via, segundo Giddens (2001), também existe, nesse programa, uma mobilização dos cidadãos para suprir a eximção de responsabilidades do Estado. À vista disso, defende-se que a sociedade deve atuar em interação com o Estado, para juntos intermediar a solução para os problemas enfrentados pelos indivíduos. Assim, Giddens (2001, p. 12) argumenta que “[...] com os direitos vêm as responsabilidades. Temos que descobrir como cuidar de nós mesmos, porque agora não podemos mais confiar que as grandes instituições o farão”. Nesse cenário, Martins (2006) destaca que por trás da maior preocupação e valorização da atenção aos problemas sociais no programa de Terceira Via existe a intenção de disfarçar as contradições entre as classes sociais, que passaram a ser vistas como simples diferenças pessoais ou uma diversidade cultural, enfraquecendo os movimentos e criando culturas universais para atender às necessidades da globalização do capital.

Quanto à internacionalização do projeto neoliberalista de Terceira Via, Arruda (1998) destaca que, após a adoção desse modelo pelos países centrais, representados por nomes, como Tony Blair (Grã-bretanha), Bill Clinton (EUA), Gerhard Schröder (Alemanha), Wim Kok (Holanda), dentre outros, esses líderes começaram a compartilhar entre si suas experiências, contribuindo para a sistematização internacional do programa de Terceira Via. Esse movimento de líderes da centro-esquerda ficou conhecida como “Cúpula da Governança Progressista”; houve a organização de reuniões com vistas a incentivar a manutenção do programa econômico até os tempos atuais.

Nesse processo, as apropriações de capital da estrutura dos OI passam a divulgar os princípios da sistematização do Neoliberalismo de Terceira Via pelo mundo todo, a exemplo do BM através de reuniões, fóruns e conferências, com temáticas envolvendo a participação e o diálogo, que começam a compor a agenda política internacional na perspectiva de parceria entre Estado e sociedade civil, desse modo:

Imediatamente o Banco Mundial determinou que os empréstimos aos governos seriam realizados, na medida em que as políticas públicas dos países tomadores de empréstimos tomassem como referência o preceito das “parcerias” entre governo e organizações da sociedade civil, especialmente as ONG. Visavam com essa medida incentivar a mobilização comunitária na solução dos próprios problemas. A noção de ‘participação da sociedade civil’ na promoção do desenvolvimento econômico e social tornou-se o grande mote das ações desses organismos (Martins, 2006, p. 67).

Nesse contexto de influências e divulgação do novo projeto societário da Terceira Via, as políticas públicas educacionais, com base nas apropriações da estrutura de orientações da OI, também passam a atualizar as bases da respectiva agenda globalmente estruturada. Nesse sentido, as autoras Galuch e Sforini (2011) corroboram com a análise da articulação entre os interesses de capital dos novos projetos político-econômicos e as apropriações observadas nas entrelinhas das orientações para a educação.

De acordo com as autoras, na atualidade, observa-se que as orientações educacionais têm suas bases estruturadas no neoliberalismo, devido ao fato de que o capital se utiliza da estrutura dos organismos multilaterais para “[...] atender às necessidades do mercado de trabalho, tanto no que se refere à qualificação profissional como à formação de valores e atitudes concernentes à manutenção da ordem social capitalista, fundamentada na troca desigual” (Galuch; Sforini, 2011, p. 56). Essas intencionalidades estão relacionadas ao combate das extremas desigualdades, visto que “[...] a concentração da pobreza pode significar uma ameaça aos países desenvolvidos” (Galuch; Sforini, 2011, p. 56). Logo, a finalidade última dessas apropriações que incentivam a internacionalização do projeto neoliberalista do capital atual visa, no âmbito educacional, manter o equilíbrio das relações dualistas para o consumo e manutenção da sociedade capitalista.

Portanto, os princípios de Terceira Via vão se articulando com uma perspectiva ideológica pós-moderna que passa a viabilizar a necessidade da efetivação de uma globalização cultural. Surge a defesa de uma perspectiva educacional e social de inclusão, isto é, as orientações internacionais passam a defender a necessidade de políticas para o respeito às diferenças e à diversidade, sob o viés das virtudes da tolerância. Essas iniciativas visam a aproximar tradições, costumes e estimular a defesa da diversidade cultural e de identidades coletivas. Princípios que possibilitaram grandes evoluções no direito de acesso, proteção e justiça social ao PAEE, mas que, diante das apropriações, também funcionam como estratégia para a coesão social, necessários aos interesses políticos e econômicos. Isso posto, o objeto do presente estudo, que envolve a formação de

professores em educação especial, passa a ser defendido sob uma perspectiva para atender às necessidades da inclusão, que também é influenciada pelos aspectos políticos, econômicos e ideológicos do projeto de coesão.

#### **4.4 Síntese do contexto ideológico de 1945 à atualidade: da Modernidade à Pós-Modernidade**

Os fatos históricos e o amplo desenvolvimento das tecnologias durante o século XX impulsionaram a construção da sociedade atual, com a necessidade de formação de um novo homem, este mais flexível para uma realidade em constante transformação. Assim, os autores Palú e Petry (2020) entendem que os tempos atuais são compreendidos a partir da sociedade da informação, como uma cultura de redes, trata-se da era do conhecimento ou os tempos líquidos. Essas transformações foram impulsionadas pela inserção das novas tecnologias, que, a partir de 1960, ampliaram o acesso às informações, bem como a velocidade das transformações sociais, influenciando também a circulação do capital (Castells, 2005). Nesse contexto, de acordo com Bauman (2007, p.7), vivemos a:

[...] a passagem da fase ‘sólida’ da modernidade para a ‘líquida’ da pós-modernidade em que “as organizações sociais (estruturas que limitam as escolhas individuais, instituições que asseguram a repetição de rotinas, padrões de comportamento aceitável) não podem mais manter sua forma por muito tempo (nem se espera que o façam).

Nesse cenário, tanto a modernidade quanto a pós-modernidade se referem a formas ideológicas de se compreender o mundo, segundo uma teoria que intervém e é influenciada pelos aspectos políticos e econômicos de uma sociedade. Assim, a modernidade e a pós-modernidade se constituem em modos de se interpretar a realidade e atuar sobre ela. Esses aspectos ideológicos são explicitados por várias correntes filosóficas e, nesta subseção, propõe-se discutir algumas ideias centrais que resumem os aspectos filosóficos e políticos da constituição histórica dessas ideologias, as quais também influenciaram nas orientações internacionais para a educação, bem como nas intencionalidades para a formação de professores em educação especial no que diz respeito à flexibilidade e autonomia da sua atuação.

#### 4.4.1 Modernidade

Primeiramente, para compreender o cenário da Pós-Segunda Guerra Mundial, período histórico inicial que este estudo aborda, é preciso analisar sinteticamente o momento anterior que envolve a constituição da pré-modernidade. Essa forma ideológica de se compreender a realidade no período do feudalismo se caracteriza pelas certezas irracionais, isto é, a religiosidade era o tema central para justificar os modos das relações econômicas e políticas.

Nesse período, a ideologia era derivada da autoridade e da tradição, que influenciavam os comportamentos das pessoas. Para tal, esse momento é conhecido como a idade das trevas, pois tudo era considerado imutável, nada deveria ser questionado, a exemplo das posições sociais que eram determinadas e passadas de geração em geração e justificadas pelo viés religioso, e a eliminação das anormalidades, que eram sinônimos de um possível mal e não cabiam intervenções (UNESCO, 2002).

Todavia, surgiram contraposições a essa estrutura por parte dos burgueses, atual classe dominante e os revolucionários da época. Estes representavam os grupos de comerciantes que viviam no interior da sociedade feudal e trabalhavam com vendas de mercadorias, formando os burgos que se constituíam como comunidades no período. Os burgueses passam a questionar a ordem das coisas, com vistas a ascenderem enquanto classe social e, conseqüentemente, obterem mais lucratividade. Para tal, inicia-se o processo de acumulação primitiva das terras dos camponeses, por volta do século XVI, através do qual vai se intensificando a transformação das relações de produção e, então, a exploração feudal concede lugar à exploração capitalista.

Nesse processo, a acumulação primitiva se constitui como “[...] a pré-história do capital e do modo de produção capitalista” (Marx, 2008, p. 828), isto é, refere-se ao modo inicial que criou as condições necessárias para a exploração do capitalismo. Assim, na acumulação primitiva, retirou-se do trabalhador camponês a propriedade dos seus meios de produção, que, na época, eram as suas terras.

Dessa forma, esses trabalhadores foram obrigados a se submeter à disciplina do trabalho assalariado em troca da sua força de trabalho. Nessa estratégica forma de dominação, os burgueses transformam os meios de subsistência e de produção em capital. Assim, a “[...] expropriação e a expulsão de parte do povo do campo liberam, com os trabalhadores, não apenas seus meios de subsistência e seu material de trabalho para o

capital industrial, mas cria também o mercado interno” (Oliveira, 2004, p. 136). Esses fatos impulsionaram a ascensão do capitalismo e a transformação dos aspectos sociais no decorrer da história.

Nessa nova ordem social, com a evolução das formas de produzir, consumir e se relacionar baseadas na lógica do capital, a religião já não seria suficiente para definir como a sociedade deveria ser, e as coisas passam a ser questionadas pelo viés da razão, pelo pensamento crítico e pela reflexão consciente. Assim, articulado ao modelo econômico, surgiu-se a Modernidade, com início durante a expansão marítima dos europeus e com o advento do Iluminismo no século XVIII. Nesse contexto, Pina (2009, p. 19) explicita que o projeto da modernidade envolvia:

[...] De um lado a modernidade de um ponto de vista intelectual ou filosófico que sustenta ser possível compreender o mundo através da razão e da ciência – o que veio a ser chamado de projeto do iluminismo – e do progresso tecnológico deles resultante; de outro lado, modernidade também passou a significar uma sociedade particular em que as ideias encontrarão expressão.

Nesse viés, a ciência que surge para explicar o porquê das coisas, com base na reflexão e na razão dos dados, é inspirada nos processos do Iluminismo humanista em contraposição à autoridade e tradição da pré-modernidade. Surge, então, uma perspectiva de progresso na descoberta dos novos saberes e verdades, que valoriza as novidades racionais e contribui para a globalização do capitalismo; este se torna a finalidade última dos projetos ideológicos no decorrer da história, a fim de incentivar a acumulação e o progresso na produção de capital. Nesse processo, Habermas (1983, p. 9) entende que o projeto da modernidade visava a “[...] desenvolver a ciência objetiva, a moralidade e as leis universais”. Assim, a modernidade atingiu e modificou todas as áreas da vida humana e as formas do homem de compreender a realidade. Para Harvey (2014a), as intencionalidades iniciais do projeto de modernidade compreendem as seguintes ideias:

[...] a ideia de usar o acúmulo de conhecimento gerado por muitas pessoas trabalhando livre e criativamente em busca da emancipação humana e do enriquecimento da vida diária. O domínio científico da natureza prometia liberdade da escassez, da necessidade e da arbitrariedade das calamidades naturais. O desenvolvimento de formas racionais de organização social e de modos racionais de pensamento prometia a libertação das irracionalidades do mito, da religião, da superstição, liberação do uso arbitrário do poder, bem como do lado sombrio, da nossa própria natureza humana. Somente por meio de tal projeto poderiam as qualidades universais, eternas e imutáveis de toda a humanidade ser reveladas (Harvey, 2014a, p. 23).

Partindo desses preceitos iniciais inseridos nas várias correntes filosóficas que constituem a modernidade, torna-se necessário articular o seu funcionamento a três ideias principais: 1) primeiramente, na modernidade, as interpretações teóricas são abrangentes para dar conta da história humana como um todo; 2) veicula-se também a crença de que a razão é o caminho para o progresso que resolveria todos os problemas sociais; e 3) como finalidade última, a modernidade está articulada ao desenvolvimento da sociedade capitalista, pois se acreditava que, aplicando a ciência para entender o que se vive, os lucros aumentariam (Harvey, 2014a).

Diante dessas abordagens, Harvey (2014a, p.303) defende que a modernidade funciona como um projeto social e econômico de “Vir a Ser, de desenvolvimento e transformação das relações sociais”. Assim, esse projeto ideológico foi adotado como condição para o progresso da humanidade e, em nome desse progresso, “[...] os pensadores iluministas acolherão o turbilhão da mudança e viram a transitoriedade, o fugidio e o fragmentário como condição necessária por meio do qual o projeto modernizador poderia ser realizado” (Harvey, 2014a, p. 23). Esse contexto influenciou os modos como se organizaram as formas de produção político-econômica que envolveram, segundo Harvey (2014a, p. 303), o “[...] capital fixo na produção em massa, mercados estáveis, padronizados e homogêneos, uma configuração fixa de influência e poder político-econômicos, uma autoridade e metateorias facilmente identificáveis”, assim como um “[...] sólido alicerce na materialidade e na racionalidade técnico-científica” (Harvey, 2014a, p. 303).

Apesar de esse período envolver um grande desenvolvimento científico das tecnologias na aproximação de economias, políticas e culturas, também provocou conflitos, gerou crises e, principalmente, não resolveu os problemas sociais conforme prometido, causando ainda mais desigualdades. Para Harvey (2014a), a modernidade estava articulada ao fordismo e, na transição deste para a acumulação flexível, foram vários os avanços nas tecnologias, comunicações e transportes que tiveram seus efeitos para a vida do homem, à medida que não existem mais fronteiras para a geração do capital. Porém, ocorre um processo de compressão do espaço-tempo que gera inseguranças e que interfere nos projetos e concepções políticas, econômicas e culturais. Diante disso, tornava-se necessário um novo ordenamento ideológico para recuperar a hegemonia dos blocos de poder.

Com base nos novos conflitos que se delineavam, Harvey (2014a, p. 23) destaca em sua obra correntes críticas, como a de Horkheimer e Adorno, que apontam que, na verdade, o “[...] projeto do iluminismo estava fadado a voltar-se contra si mesmo e transformar a busca da emancipação humana num sistema de opressão universal em nome da libertação humana”. Essa corrente tece a denúncia de que a modernidade pretendia realizar um projeto de autodomação e, com essa verdade revelada, seria necessária a substituição da revolta da natureza pela “revolta da natureza contra o poder opressor da razão puramente instrumental sobre a cultura e a personalidade” (Harvey, 2014a, p. 24). Na realidade, essa veiculação só fazia parte de um novo projeto ideológico que pretendia desmoralizar as formas anteriores que não surtiam mais efeitos para influenciar os modelos de vida da população, bem como persuadir suas formas de atuar na sociedade; tornava-se necessário recuperar o controle e a estabilização dos poderes hegemônicos através do modelo intitulado Pós-Modernidade.

#### **4.4.2 Pós-Modernidade**

Segundo Oliveira (2004b), os acontecimentos, fatos e fenômenos que parecem independentes na sociedade capitalista, na verdade, compõem as estratégias de coesão, nas quais todos os homens e elementos sociais são submetidos à lógica de capital. Para Harvey (2014a), o reordenamento político-econômico necessário, no final do século XX, com a superação dos aspectos do fordismo para a acumulação flexível e o neoliberalismo, viabilizou a necessidade de novos modos de regulação da vida. Com isso, considerava-se que era necessário atualizar os modos de interpretar a realidade e atuar nela. Surge assim, de acordo com Pina (2009), o subproduto da acumulação flexível, isto é, as concepções ideológicas da Pós-Modernidade que incentivam um novo olhar sobre o mundo e novos modos de vida, que configuraram, segundo Pina (2009), a crise no campo teórico. Assim, para o autor, o objetivo primordial da Pós-Modernidade era: “[...] justificar, como racionais, as condições materiais do capitalismo atual; legitimar como corretas, tais condições, e dissimulá-las, como formas contemporâneas da exploração e dominação” (Pina, 2009, p. 17).

De acordo com Zanardini (2006), as ideias pós-modernistas surgiram entre o final do século XIX e início do século XX como crítica à Modernidade e à ideia de racionalidade, ou seja, negava-se a compreensão das coisas pela ciência, principalmente,

das críticas da racionalidade socialista. Mas, especificamente para Anderson (1999), os primeiros registros sobre o termo Pós-Modernidade se deram em 1930, na América hispânica, abordados, pela primeira vez, por Frederico Onis Sanchez (1885-1966), que destaca um refluxo conservador dentro da modernidade. E, somente mais tarde, a Pós-Modernidade ganhou forças, com o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e durante a Guerra Fria (1945-1991), que envolveu um contexto de disputas entre o comunismo da URSS e o capitalismo dos Estados Unidos. Nesse cenário, a Pós-Modernidade começa a adentrar nos centros teóricos dos EUA e da Europa, consolidando-se, pelo mundo, após a queda do Muro de Berlim (1989), que foi considerada pelos pós-modernistas o marco histórico do fim do Comunismo e símbolo da vitória capitalista.

Assim, a Pós-Modernidade começou a se delinear com predominância a partir de 1970, e permanece até os dias atuais. Para Anderson (1999), dentre outros influenciadores que contribuíram para a disseminação das ideias pós-modernistas, destaca-se a figura de Charles Olson (1910-1970), que fez uma crítica ao humanismo racionalista da modernidade, e, em 1971, destaca-se Ihab Hasan (1925-2015), que difundiu ideias da pós-modernidade nas áreas das artes visuais, da música, da tecnologia e na filosofia.

Ainda de acordo com Pina (2009), alguns acontecimentos legitimaram o surgimento da ideologia pós-moderna, a exemplo disso, o autor cita a “[...] experiência dos limites das revoltas dos estudantes em maio de 1968, a experiência do nazismo, o colapso dos partidos stalinista e social-democrata na década de 1980, além da derrota dos movimentos da classe trabalhadora em meados do século XX” (Pina, 2009, p. 19). Fatos que levaram muitos teóricos radicais a concluírem, conforme os liberais, que a ciência não poderia cumprir com a sua promessa de progresso. Assim, conforme a abordagem de Malik (1999), diante das desigualdades que se constituíam, os pós-modernistas começam a defender, no lugar dos princípios de igualdade e humanidade, a diferença e a diversidade, que se consubstanciaram como metas a partir da Pós-Modernidade.

Essa nova forma ideal de se compreender a realidade representa, quanto à sua contextualização, as múltiplas identidades coletivas necessárias à flexível reprodução de culturas mercadológicas, ou seja, vivemos uma crise de identidade ditada pelos interesses de capital. Os homens são influenciados ao consumo desenfreado, superficial e para manutenção da sociedade capitalista. Dessa forma, as tecnologias que aproximam e facilitam o acesso, a depender de como são utilizadas, também superficializam razões, saberes e interações sob o viés das influências pós-modernistas.

Nesse contexto, a Pós-Modernidade envolve uma complexidade de ideias, de discursos, de correntes, umas mais críticas que outras. Porém, com as reflexões tecidas até o momento, cabe salientar que o respectivo estudo parte das análises de que as concepções ideológicas não representam rupturas, mas, sim, uma continuidade articulada aos modelos de produção para a manutenção do capitalismo. Isto é, em um primeiro momento, a modernidade atendeu às necessidades de produção de massa do fordismo, porém, diante das compressões espaço-temporais que os avanços teceram, esse princípio ideológico não seria mais suficiente para as exigências voláteis da acumulação flexível. Era preciso superar a crise político-econômica e controlar os modos de viver e pensar para que a Pós-Modernidade se efetivasse. Assim, de acordo com Eagleton (1998, p.7), a Pós-Modernidade:

[...] imerge da mudança histórica ocorrida no ocidente para uma nova forma de capitalismo para o mundo efêmero e descentralizado da tecnologia do consumismo e da indústria cultural no qual as indústrias de serviços, finanças e informação triunfam sobre a produção tradicional, e a política clássica de classes cede terreno a uma série difusa de “política de identidade”.

Não existe um consenso teórico entre os autores sobre a definição objetiva da Pós-Modernidade, pois também não há “[...] um quadro coerente de conceitos erigidos em torno de um princípio central. Se o modernismo era, essencialmente, objetivo, o pós-modernismo é, em grande parte, subjetivo” (UNESCO, 2002, p. 1). Nesse sentido, o que permanece é um debate se estamos ou não vivendo essa transição de sociedade para uma continuidade da modernidade ou para um novo processo de ruptura pós-moderno. Ainda, segundo Duarte (2001, p. 76):

O termo pós-moderno é, sem dúvida, difícil de ser definido, assim como é difícil delimitar de forma precisa o campo teórico abarcado por esse termo. Muitos autores não se definem propriamente como pós-modernos e muitos discordam das características atribuídas ao pós-modernismo por aqueles que o criticam.

Dentre os autores que criticam a existência de uma Pós-Modernidade, destacam-se o sociólogo britânico Anthony Giddens (2001) e o geógrafo britânico David Harvey (2014a). Esses autores defendem que ainda vivemos a modernidade, embora em crise, pois, de acordo com suas ideias, não houve uma mudança estrutural radical de rompimento com a modernidade. Estaríamos vivendo a radicalização da modernidade, que envolve a aceleração dos processos de produção e reprodução das sociedades capitalistas, sobretudo, na intensificação do trabalho e na geração de lucros.

Exemplificando melhor, para Giddens (2001), vivemos em uma época em que os impactos da modernidade se radicalizaram, e não em uma época pós-moderna. Para o autor, ao mesmo tempo em que a modernidade criou possibilidades a partir do desenvolvimento científico, desenvolveram-se consequências degradantes, como a exploração do trabalho, do autoritarismo, da utilização do poder político e das guerras. Diante disso, o mundo está fora de controle, visto que não se concretizaram as pretensões iluministas para o domínio da natureza e da sociedade pela via do conhecimento e do progresso. Surge-se, assim, uma modernidade alta ou tardia que se caracterizaria pela ausência de certezas no processo de conhecimento.

Já na perspectiva de David Harvey (2014a, p.18), a Pós-Modernidade é caracterizada mais como um momento histórico-geográfico, que precisa ser compreendido. Para esse autor, trata-se de “[...] alguma espécie de reação ao “modernismo” ou de afastamento dele”. Desse modo, a Pós-Modernidade aparece como um reflexo das formas de produção e acumulação flexível que envolvem a intensificação do consumismo e uma nova compreensão da relação tempo-espaço no capitalismo. Nesse contexto de globalização, as informações, comunicações e transações, que agora ultrapassam os paradigmas físicos da nova cultura digital, trazem novas configurações que produzem seus efeitos nas esferas sociais.

Contudo, na visão de Harvey (2014a), essas mudanças não caracterizaram um momento de pós-capitalismo. Para o autor, houve, sim, uma continuidade, e não uma ruptura, isso porque se observa que a intensificação dos processos de produção, diante das atuais tecnologias produtivas, provocou novas formas de organização e pulverização dos trabalhos tradicionais e a intensificação das terceirizações. Essas características são inerentes ao capitalismo e, nessa perspectiva, também foram introjetados valores, hábitos e costumes de consumismo exacerbado tanto nos produtos como nas relações pessoais, culturais e educacionais dos indivíduos. Concluindo, para Harvey (2014a p. 303), a Pós-Modernidade é caracterizada pela flexibilidade, assim como é representada pela:

[...] ficção, pela fantasia, pelo imaterial (particularmente do dinheiro), pelo capital fictício, pelas imagens, pela efemeridade, pelo acaso e pela flexibilidade em técnicas de produção, mercados de trabalho e nichos de consumo, no entanto, ela também personifica fortes compromissos com o Ser e com o lugar, uma inclinação para a política carismática, preocupações com a ontologia e instituições estáveis favorecidas pelo neoconservadorismo (Harvey, 2014a, p. 305).

Nesse contexto, são várias as correntes filosóficas dentro da Pós-Modernidade que estão em pauta atualmente e que influenciam as políticas educacionais e as respectivas intencionalidades no âmbito da educação. Isso porque suas ideias estão sendo veiculadas como necessárias na contemporaneidade. Também se faz pertinente compreendê-las, bem como suas possíveis influências para o nosso objeto de estudo, que envolve as orientações da UNESCO para a formação de professores em educação especial.

Assim, a Pós-Modernidade pode ser resumida em algumas ideias centrais, dentre as quais discutiremos a seguir e que envolvem: 1) o fim da história pela negação das grandes narrativas históricas; 2) a contrariedade aos sólidos fundamentos da vida humana e do conhecimento objetivo com valorização da irracionalidade; 3) a negação das totalidades das metanarrativas para a defesa das micronarrativas; e 4) a rejeição aos valores universais que viabilizou a transformação das desigualdades em concepções de diversidade e identidades coletivas (Eagleton, 2005).

**1) O fim da história pela negação das grandes narrativas históricas:** a pós-modernidade defende que a derrota do socialismo é a justificativa para o fim da história e, para explicar essa característica, Chauí (2001) parte da concepção de espaço-tempo. Para a autora, na Pós-Modernidade, a razão não pode mais possibilitar uma explicação temporal contínua da história, pois o tempo passa a ser compreendido como descontínuo, e a história também como local, descontínua e imprevisível, o que marca o fim das grandes narrativas históricas. Essa ideia passou a ser veiculada, porque, de acordo com Eagleton (1999), as pretensões iluministas de domínio da natureza e da sociedade pela via do conhecimento e do progresso científico não se concretizaram; ao contrário: desenvolveu-se na modernidade um contexto em que a “[...] história sangrenta e os muito horrores do século XX mostram que o progresso humano é ilusório” (UNESCO, 2002, p. 4). Assim, a caracterização do fim da história, pela negação das narrativas, representa a superação da Modernidade, o fim das ideias socialistas contraditórias ao capitalismo e a valorização da irracionalidade.

Sobre essa perspectiva, Pina (2009) ressalta que existe uma ironia por parte dos pós-modernistas, ao culpabilizarem o iluminismo da modernidade pelos problemas sociais. Isso porque essas desigualdades são resultantes do próprio processo de acumulação de capital, que é aceito e reproduzido tanto pela Modernidade quanto pela Pós-Modernidade.

Anderson (1999) corrobora com essa crítica e enfatiza que, de fato, embora a pós-modernidade não compreenda uma unidade teórica, ela apresenta uma unidade ideológica que está articulada à perspectiva da direita e cuja finalidade é desenvolver a conservação do capitalismo. Para atender ao objetivo central da expansão, devem ser apagadas da história as contraposições do capitalismo que envolvem as posições socialistas e revolucionárias que tiveram teoricamente seu fim com a queda do Muro de Berlim, assim como se devem ocultar os efeitos do projeto capitalista pelas estratégias de coesão. Logo, na Pós-Modernidade:

Os problemas específicos criados pelas relações sociais capitalistas perdem seu caráter histórico. No discurso pós-estruturalista, a teoria racial, o colonialismo e o holocausto não são investigados em sua especificidade, mas reunidos em um saco de gatos como consequência geral da “modernidade”. Dessa maneira, os aspectos positivos da sociedade “moderna” – sua invocação a razão, seus progressos tecnológicos, seu compromisso ideológico com a igualdade e o universalismo – são denegridos, enquanto seus aspectos negativos – a incapacidade do capitalismo superar as divergências sociais, a propensão para tratar grandes segmentos da humanidade como “inferiores” ou “subumanos”, o contraste entre progresso tecnológico e torpeza moral, as tendências para a barbárie – são consideradas como inevitáveis ou naturais (Malik, 1999, p. 142).

A partir dessa vertente, observa-se que a Pós-Modernidade tem por intencionalidade internacionalizar a ideia de que houve a vitória definitiva do capitalismo sobre o socialismo, e que essa primeira se tornou a única e a melhor forma de gerir a economia e desenvolver o lucro. Dessa forma, não existe mais outro projeto de sociedade em oposição ao capitalismo, nem mais história a ser construída. A ideia é apenas aceitar o capitalismo, que, nessa fase contemporânea, é marcada pelo domínio financeiro da economia (Eagleton, 1999). Assim, não existe mais uma totalidade, ela passa a se constituir “[...] apenas uma ilusão. (Ilusão “metafísica” faz nossa posição parecer muito mais imponente.) Não importa se há um agente político à mão para transformar o todo, porque na verdade não há um todo a ser transformado” (Eagleton, 1999, p. 25).

Nessa perspectiva, Eagleton (2005) define a Pós-Modernidade como um novo subproduto do regime de acumulação flexível, que busca, como fim implícito, a manutenção da atual ordem social capitalista. E, para atingir essa finalidade, Eagleton (1999) explica que a Pós-Modernidade deve promover a constante produção de uma base ideológica e moral que legitime o capitalismo.

Essa base pode envolver várias teorias, das metafísicas às fundamentações científicas, contanto que reforce o capitalismo e que se oponha às totalidades, aos valores que sejam universais, às narrativas históricas, aos fundamentos científicos da existência

humana e ao conhecimento objetivo. Assim, segundo Eagleton (1998), a Pós-Modernidade:

[...] é uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a ideia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação. Contrariando essas normas do iluminismo, vê o mundo como contingente, gratuito, diverso, instável, imprevisível, um conjunto de culturas ou interpretações desunificadas, gerando, um certo grau de ceticismo em relação à objetividade da verdade, da história e das normas, em relação às idiossincrasias e a coerência de identidades (Eagleton, 1998, p. 7).

**2) A contrariedade aos sólidos fundamentos da vida humana e do conhecimento objetivo com valorização da irracionalidade:** além de afirmar que os indivíduos não podem mudar a sociedade como um todo, eles são induzidos a acreditarem que também não se pode compreendê-la. Para Chauí (2001), essa afirmativa está articulada à negação da esfera da objetividade, considerada na Pós-Modernidade como um mito da razão. Nesse caso, surge, então, a subjetividade narcísica desejante. Dessa forma, as coisas passam a ser explicadas segundo a versão individualista de cada um, pois já não existem verdades absolutas. Para compreender mais eficazmente essa perspectiva, torna-se necessário analisar a obra do filósofo Jean François Lyotard (1924-1998), que foi considerado o primeiro a adotar a Pós-Modernidade na abordagem filosófica, e a partir da qual se discute que “[...] simplificando ao extremo considera-se pós-moderna a incredulidade em relação aos metarrelatos” (Lyotard, 2006, p. 16).

**3) A negação das totalidades das metanarrativas para a defesa das micronarrativas:** as ideias do pós-modernista Lyotard trouxeram à ciência um caráter relativista, à medida que consideram que são múltiplas as realidades, e não existe mais uma única verdade. Isso posto, a Pós-Modernidade passa a defender que é inexistente a possibilidade de compreender a totalidade dos fatos, pois a ciência passa a se constituir apenas como mais um jogo de linguagem. Analisando criticamente essa vertente, Anderson (1999) explica que, na verdade, as ideias de Lyotard buscavam delinear o fim do socialismo como ciência clássica, propondo em seu lugar uma ciência pós-moderna baseada na proposta das micronarrativas, ou seja, em miniaturas de competição em que a realidade se faz fragmentada, descontínua e específica a cada realidade para não gerar consciência das desigualdades que se intensificam nas relações de capital. Indivíduos conscientes fazem grandes revoluções, e isso só é interessante ao burguês que já é dono do

capital. Assim, tornou-se extinta a concepção total de sociedade pelas metanarrativas da ciência. Para Chauí (2001), essa abordagem está relacionada à:

[...] negação de que o poder se realiza a distância do social por meio de instituições que lhe são próprias, fundadas tanto na lógica da luta de classes e da dominação, quanto nas ações emancipatórias. Em seu lugar surgem as ideias de micropoderes capilares, que disciplinam a sociedade e políticas que se realizam sem as mediações institucionais, resultando, no primeiro caso, em ações fragmentadas que terminam em meras demandas, e, no segundo, em reforço dos populismos e dos fascismos (Chauí, 2001, p. 154).

Segundo os preceitos da Pós-Modernidade, diante do fim do comunismo como metanarrativa, isto é, como uma ciência que defende uma proposta internacional de mudança na sociedade, também não existem mais fontes de verdade e certezas sobre a realidade como um todo e não é possível propor mudanças na totalidade. Assim, para Eagleton (1999), a Pós-Modernidade é crítica a toda e qualquer teoria que viabilize a realidade como um todo articulado, ou seja, não existem iniciativas com efeitos globais, pois não é possível modificar o todo, se não há como comprovar que ele existe. Dessa forma, a Pós-Modernidade nega a racionalidade das metanarrativas como instrumento para compreensão da realidade, pois é preciso se “[...] livrar de todas as grandes narrativas, incluindo as de progresso e emancipação” (Foster, 1999, p. 196).

Em resumo, a Pós-Modernidade defende a ideia de micronarrativas isoladas, em que se questiona a racionalidade da ciência. Diante disso, cabe aos indivíduos a compreensão das coisas segundo seus limites locais e pontuais, alinhando-se à realidade de cada fronteira. Nesse processo, decorre-se o fim da crença de progresso e da visão total da história, isto é, a ideia típica da modernidade em que, pela ciência, chegaríamos a um momento pleno da sociedade e que, aos poucos, estaríamos avançando e melhorando de vida. Tal ideia foi substituída pela defesa de que as realidades são fragmentadas e construídas segundo episódios isolados, sem articulação dos fatos, saberes e que objetivam a efemeridade, individualidade e o consumo. Assim, enquanto:

Para o modernista, o conhecimento, é importante em si mesmo, porque resulta da aplicação da razão e da ciência. Para os pós-modernistas, porém, o único valor do conhecimento é o funcional. Ele existe para ser usado. Conhecimento, para os pós-modernistas, é o que pode ser guardado em um computador. O resto é ruído. O programa de perguntas e respostas na televisão, em que as pessoas ganham prêmios importantes por conhecerem fatos isolados, é uma expressão pós-moderna do uso do conhecimento. Os pós-modernistas atribuem pouca importância ao conhecimento, porque alegam que ele não pode ser legitimado. O conhecimento não é objetivo, mas é algo que cada um de nós constrói com os

jogos da nossa linguagem. Construtivismo e desconstrução são termos-chave do vocabulário pós-moderno [...]. Ao negar a possibilidade do progresso humano, e ao substituir a universalidade pela fragmentação, o pós-modernismo ataca as crenças tanto dos liberais como dos socialistas (UNESCO, 2002, p. 4).

Nessa concepção, a explicação das coisas se torna fragmentada, e a realidade de cada indivíduo e/ou grupo é individualizada, isto é, os outros que não conhecem a realidade específica de um grupo não têm como significá-la, visto que desconhecem a sua verdade. De acordo com Harvey (2014a), essa negação da totalidade e da ciência reduziu o valor do conhecimento, trazendo consequências políticas que:

[...] ao desafiar todos os padrões consensuais de verdade e de justiça, de ética e de significado, e ao procurar dissolver todas as narrativas e metateorias num universo difuso de jogos de linguagem, o desconstrucionismo terminou, apesar das melhores intenções dos seus praticantes mais radicais, por reduzir o conhecimento e o significado a um monte desordenado de significantes (Harvey, 2014a, p. 315).

**4) A rejeição aos valores universais que viabilizou a transformação das diferenças em concepções de diversidade e identidades coletivas:** essa característica se desenvolve na transição para o século XXI, em que a Pós-Modernidade do século XX, com perfil reacionário, conservador, preconceituoso, concede lugar às correntes progressistas na transição para o século XXI (Netto, 2002; Eagleton, 2005). Essa perspectiva surgiu porque, para a Pós-Modernidade, não existe mais uma unidade social, e esse princípio está articulado aos preceitos políticos da Terceira Via. Nesse projeto político, conforme analisado em subitem anterior, são necessárias as condições mínimas de direitos aos cidadãos sobre bases mais flexíveis de coesão social que envolvem resultados positivos, principalmente aos que foram historicamente excluídos, contudo também visam a atender aos interesses de capital. E, considerando-se também que não exista mais unidade, as divergências sociais teriam suas possíveis causas isoladas, de modo a ocultar os efeitos do capitalismo. Nessa perspectiva, segundo Harvey (2014a), o filósofo Michel Foucault (1926-1984) desenvolveu, a partir da linha progressista da Pós-Modernidade, a teoria da micropolítica e do micropoder, que articula os casos de exclusão a poderes difusos e dispersos, isto é, locais e específicos, cujos indivíduos devem se organizar em espaços autônomos de poder locais de acordo com sua verdade, incentivando a criação de um individualismo coletivo ou grupal, ou seja, os indivíduos devem se unir em blocos, segundo suas diferenças e problemas específicos para lutar contra essas formas de exclusão.

Assim, o olhar que se desenvolvia durante o século XX para o combate aos problemas, como preconceito, discriminação e o direito à diferença das minorias, é substituído, no projeto de coesão da Pós-Modernidade, pela perspectiva da defesa de uma diversidade e identidades coletivas. Nesse sentido, Giddens (2001) propõe um novo individualismo, a partir do qual se torna necessário aos indivíduos a colaboração, a participação e a luta social através da ética em comunidade, que estimularia a valorização e o respeito a formas de diversidade. Todavia, segundo Martins (2006), essa perspectiva estimula, de fato, um novo individualismo coletivo, pois se torna reduzida a pequenos grupos solidários por interesses particulares. Logo, na defesa da valorização da diversidade, os semelhantes locais devem se juntar a grupos pequenos (gênero, etnia, dentre outros) para lutas específicas que não se associem internacionalmente. Na acepção de Chauí (2001), essas articulações estão relacionadas a outra característica da Pós-Modernidade referente à oposição das categorias gerais da realidade, que agora estão ligadas ao mito da razão etnocêntrica. Tudo o que se refere à universalidade, à objetividade, à ideologia e à verdade é, então, substituído por termos, como alteridade, descontinuidade, contingência e pela valorização do privado sobre o público na composição da realidade.

Significando esses diálogos, Harvey (2014a) apresenta contribuições para a compreensão dessa linha progressista da Pós-Modernidade que, teoricamente, promoveria a valorização das diferenças e da diversidade cultural, mas que, segundo ele, envolve duas versões:

[...] Em sua melhor versão, ela produz vigorosas imagens de possíveis outros mundos, começando até a moldar o mundo real. Mas é difícil parar o deslizamento para o paroquialismo, a miopia e a autorreferencialidade diante da força universalizadora da circulação do capital. Em sua pior versão, ela nos faz voltar à política estreita e sectária em que o respeito pelos outros é queimado na fogueira da competição entre os fragmentos (Harvey, 2014a, p. 315-316).

Assim, analisando-se as intencionalidades da pós-modernidade, compreende-se que, de um lado, a atenção à diversidade envolve o estímulo para a elaboração de políticas que garantam o acesso de todos à educação, à dignidade e proteção nos espaços escolares, o que se fez evidente durante a última pandemia, em que milhares de crianças foram expostas às vulnerabilidades.

Por outro lado, nas entrelinhas dos princípios da Pós-Modernidade, ela não demonstra um caráter revolucionário à medida que, de forma fragmentada, incentiva a luta somente por problemas individuais locais, ocultando a abordagem das causas históricas, a fim de impedir a luta, por exemplo, da classe trabalhadora contra a lógica do capital, que, nesse caso, é substituída pela união a partir da diferença.

Outra exemplificação de como a Pós-Modernidade atua é citada por Harvey (2014a), quanto às possíveis contribuições de Foucault ao denunciar as situações de exclusão, isto é, de segregação a que estavam expostas as PcDs, é a causa por micropoderes isolados. Essa teorização, apesar de o filósofo contribuir para o reconhecimento das necessidades mínimas dos indivíduos historicamente excluídos, faz parte, segundo Ahmad (1999), do projeto que visa, na realidade, a desmobilizar as possíveis lutas das classes na desarticulação dos saberes. Logo, percebe-se que a perspectiva de inclusão criada por movimentos sociais para empoderamento dos diferentes grupos historicamente excluídos, devido às apropriações do capital, passa a ser utilizada, segundo Pina (2009, p. 31), para “[...] recomposição capitalista no fim do século XX”.

De acordo com Harvey (2014a), a criação de movimentos sociais locais na defesa de uma identidade coletiva se constitui como outra característica da Pós-Modernidade, movimentos que são defendidos dessa forma para que não gerem consciência das relações globais e muito menos a compreensão de que esses problemas, a exemplo de como a inclusão é instrumentalizada na prática com a ausência de qualificação, apoio e recursos, estão relacionados justamente à maior preocupação com o acúmulo de capital, em que os estudantes e os trabalhadores são os mais prejudicados. Assim, Harvey (2014a) também apresenta que:

Ao se apegarem, muitas vezes por necessidade, a uma identidade dependente de lugar, esses movimentos de oposição, contudo, se tornam parte da própria fragmentação que um capitalismo móvel e uma acumulação flexível podem alimentar. “As resistências regionais”, a luta pela autonomia local, pela organização vinculada com o lugar podem ser excelentes para a ação política, mas não podem suportar sozinhas a carga da mudança histórica radical (Harvey, 2014a, p. 272).

Ademais, de acordo com Harvey (2014a), essa identidade coletiva baseada na tradição, que já foi fragmentada, de certa forma, com as características sociais contemporâneas atuais de efemeridade, volatilidade, flexibilidade, instantaneidade e descartabilidade, torna-se um produto de comercialização em forma de simulacros, isto é, essas características são suprimidas às superficialidades das diferentes culturas que

envolvem agora suas imagens, músicas, passeios, roupas, alimentos, dentre outros. Harvey (2014a) identifica isso como uma ironia e destaca que:

[...] a tradição é agora preservada com frequência ao ser mercadificada e comercializada como tal. A busca de raízes termina, na pior das hipóteses, sendo produzida e vendida como imagem, como um simulacro ou pastiche (comunidades de imitação construídas para evocar imagens de algum passado agradável, o tecido de comunidades operárias tradicionais apropriado por uma pequena nobreza urbana). A fotografia, o documento, a vista e a reprodução se tornam história exatamente devido à sua presença avassaladora. O problema, com efeito, é que nenhuma dessas coisas está imune à distorção ou à falsificação pura e simples para propósitos presentes. Na melhor das hipóteses, a tradição histórica é reorganizada como uma cultura de museu, não necessariamente de alta arte modernista, mas de história local, de produção local, do modo como as coisas um dia foram feitas, vendidas, consumidas e integradas numa vida cotidiana há muito perdida e com frequência romantizada (vida de que todos os vestígios de relações sociais opressivas podem ser expurgados). Por meio da apresentação de um passado parcialmente ilusório, torna-se possível dar alguma significação à identidade local, talvez com algum lucro (Harvey, 2014a, p. 273).

Após analisarmos os princípios básicos das várias correntes que constituem cada aspecto ideológico, é necessário articulá-los às intencionalidades formativas. De acordo com Gramsci (2001), as formas de produção e organização dos modos de trabalho influenciam a constituição de novas atitudes e comportamentos do homem. Assim, em síntese, a Modernidade e a Pós-Modernidade se constituem em modos ideológicos de se compreender a realidade e que foram perpetuados com apropriações do capital também através da educação – que foi assumindo as intencionalidades dos sistemas de produção de cada período. Por exemplo, para Harvey (2014a), quando Ford introduziu o dia de oito horas e cinco dólares, objetivava-se a formação de um novo homem, isto é, que tivesse a disciplina tanto nas relações de produção quanto na vida social – e que fosse capaz de usar seu dinheiro adequadamente. Logo, para a garantia dessa finalidade, enviavam-se até assistentes nas residências dos trabalhadores para assessoramento e bom uso do dinheiro segundo os interesses dos burgueses (Pina, 2009).

Ainda, de acordo com Kuenzer (2005), essas relações do fordismo foram influenciadas pela “automação”. Isto é, para a produção em massa do período, fazia-se necessário que os trabalhadores fossem dotados de uma restrita intelectualidade e limitada capacidade crítica. Dessa forma, a formação desse homem envolvia o desenvolvimento de capacidades com alto grau de especialização para uma única função que deveria executar repetidas vezes.

Contudo, na mudança de perspectiva para organização da produção pela acumulação flexível, torna-se necessário um homem com múltiplas competências cognitivas complexas. Para explicitar quais seriam essas capacidades, Pina (2009) recorre a Rumert (2020 *apud* Pina, 2009, p. 28), que as descreve como:

[...] o domínio do raciocínio abstrato; a tomada de decisões; a facilidade de trabalhar em equipe; a comunicação clara e objetiva; a resolução de problemas; a adaptação aos avanços tecnológicos; a responsabilidade pessoal sobre a produção; além de qualificação diversificada e de uma visão globalizante dos processos tecnológicos, que permita o desempenho de tarefas múltiplas.

Para Pina (2009), nesse contexto, caberia à escola, sob a ótica neoliberal, oferecer a preparação técnica-científica mínima aos profissionais, e a estes últimos competiria ampliar a sua autonomia na busca por qualificações que lhes possibilitassem a garantia da empregabilidade e a competição no mercado. Em resumo, amplia-se a oferta do ensino para a técnica e cabe aos trabalhadores, segundo sua capacidade e autonomia, destacar-se para alcançar posições de empregabilidade. Assim, percebe-se que o capital, ao se apropriar das orientações para a educação, propaga nesse processo o seu projeto ideológico de modo a garantir a continuidade dos sistemas produtivos, ou seja, um trabalhador flexível com hábitos de consumos flexíveis. Diante disso, Pina (2009), a partir dos estudos de Neves (2007 *apud* Pina, 2009, p. 29), aponta que, na Pós-Modernidade articulada à acumulação flexível, a escola passa a ser influenciada a possibilitar que os homens aceitem a:

[...] soberania nacional, a desindustrialização, o crescimento do desemprego, a flexibilização das relações de trabalho, a instabilidade social e profissional, o agravamento da “exclusão social”, a perda de direitos historicamente conquistados e a recorrência à competição, ao individualismo, à passividade ou mesmo à restrita participação política como estratégia de convivência social.

Diante das caracterizações, quanto às intencionalidades do capital, incutidas nas orientações educacionais que absorvem os aspectos ideológicos, Harvey (2014a) destaca que o complexo de oposições entre o fordismo da Modernidade e a acumulação flexível da Pós-Modernidade revela as contradições culturais do capitalismo, em que as suas estratégias ideológicas visam a esconder. Para tanto, o autor faz uma comparação referente à finalidade da Modernidade sob a perspectiva fordista e da Pós-Modernidade a partir da acumulação flexível. Segundo suas análises:

Parece que a flexibilidade pós-moderna apenas reverte a ordem dominante existente na modernidade fordista. Esta última alcançou uma relativa estabilidade em seu aparelho político-econômico para produzir profundas mudanças materiais e sociais, enquanto aquela foi prejudicada por uma instabilidade disruptiva do seu aparelho político-econômico, mas buscou compensação em lugares estáveis do ser e na geopolítica carismática (Harvey, 2014a, p. 305).

Em síntese, a Pós-Modernidade é, em última instância, uma concepção que, assim como a Modernidade, promove a manutenção do capitalismo como o único projeto social. Essas novas relações ideológicas, de acordo com Harvey (2014a), foram se transformando em novos modos de viver e pensar as relações, moldando os valores sociais em realidades cada vez mais fragmentadas, com diferentes mercados lucrativos e produtos mais descartáveis, assim como as relações sociais mais voláteis. Nesse viés, em que cada um tem a sua verdade, torna-se mais difícil promover consensos de ideias e de lutas, assim como a diversificação de valores, que se tornam condições para os interesses de capital e transformam as necessidades reais de cada grupo em variações de consumo acerca das múltiplas realidades.

A exemplo disso, as apropriações capitalistas incutem na educação referências de um mercado ideológico contraditório, à medida que observamos, de um lado, o incentivo do acesso a toda a diversidade que gera muitos resultados positivos, como a inclusão do PAEE, e, de outro, a não garantia da qualidade do processo sob um viés de economia do Estado e delegação de responsabilidades aos setores privados, como acontece no âmbito da formação dos professores para a inclusão. Esses exemplos se desenvolvem como consequência do projeto de coesão, a partir do qual se oferece o mínimo para garantir a necessidade de produção do mercado. Espera-se o desenvolvimento de uma certa autonomia das escolas e profissionais em suas práticas, formações, para eximir o Estado de suas responsabilidades.

Com base nas reflexões apresentadas até aqui, torna-se necessário analisar, no próximo subitem, a relação entre os aspectos políticos, econômicos e ideológicos e as orientações dos documentos da UNESCO concernentes à formação de professores para a educação especial.

#### **4.5 Análise dos aspectos sociais determinantes para as orientações dos Organismos Internacionais para a formação de professores em educação especial**

A partir dos estudos realizados, percebe-se que os aspectos políticos, econômicos e ideológicos de cada época para a formação dos homens estão diretamente relacionados com as orientações da UNESCO para a formação de professores em educação especial. Para tal, pretende-se apresentar, neste item, as características dos aspectos sociais de cada período histórico de 1945 até a atualidade, estabelecendo sua relação com a análise da seção anterior sobre as orientações identificadas nas produções da UNESCO, orientadoras e normativas, no que tange à formação de professores em educação especial.

Inicialmente, no período pós-guerra, percebe-se que os documentos da UNESCO direcionam suas orientações à defesa na perspectiva da segregação, à medida que destacam a necessidade de proteção em ambientes separados para atendimento das PcDs. Nessa perspectiva, a utilização de termos como “pessoas ativas”, “serviços sociais indispensáveis” e “técnicos” revela uma aproximação da figura do professor da educação especial à assistência, principalmente, devido à necessidade de recuperação dos casos de deficiências causados pelas guerras. Assim, nesse período, para o respectivo profissional, observa-se nas entrelinhas dos documentos a necessidade de uma formação técnica-científica específica, o que está articulado aos preceitos da modernidade, taylorismo/fordismo e do keynesianismo que se desenvolvia no período, a fim de possibilitar a formação dos homens. Para analisar essas características, propomo-nos a discutir, a seguir, a relação dessas orientações com os aspectos sociais.

No contexto de defesa social da perspectiva de segregação da educação especial contra os caos de exclusão que se desenvolviam no período, o aspecto econômico que se destacou é o **Taylorismo/fordismo**, a partir do qual identificamos a defesa do desenvolvimento de algumas habilidades necessárias aos trabalhadores, que envolvem: a) a disciplina tanto nas relações de produção quanto na vida social para estabilidade política; b) comportamentos maquinais e automáticos, no desenvolvimento de conhecimentos sobre um viés científico e estável com desenvolvimento das habilidades cognitivas e da memória para execução específica de cada função; c) restrita intelectualidade e limitada capacidade crítica nas produções. Nesse sentido, os trabalhadores deveriam desenvolver capacidades específicas e com alto grau de especialização para uma única função, que deveria ser pontual, rígida e padronizada, a fim de executar a mesma tarefa repetidas vezes. Logo,

defende-se que cada homem é responsável por uma tarefa na atividade produtiva, diante do desconhecimento do processo como um todo. **A partir dessas caracterizações, também se observa nas orientações da UNESCO a necessidade da capacitação específica dos professores na defesa da perspectiva da segregação que se desenvolvia no período. Para tal, destacam-se as seguintes aproximações com o Taylorismo/fordismo:** a) os documentos defendem a formação rígida necessária para a terapia e a burocracia. Essa formação se voltava para os cuidados assistenciais necessários para reabilitação dos indivíduos, prevenção das deficiências e diminuição das vulnerabilidades; b) prioriza-se a formação de técnicos científicos voltados à burocracia, enquanto ficava em segundo plano a formação dos especialistas e professores da educação, isso, pois, deveria ser limitada a capacidade crítica dos profissionais, concentrando-se apenas na assistência médico-pedagógica e psicopedagógica. Essas estratégias tinham por objetivo diminuir os casos de doenças, associadas na época às vulnerabilidades, a exemplo da pobreza. Portanto, articulado ao fordismo/taylorismo, percebe-se que o capital se utiliza da estrutura dos OI e busca influenciar suas orientações, pois se verifica, nas referências da UNESCO, a defesa da capacitação em nível técnico profissionalizante para a educação especial, segundo a categoria de atuação necessária para o atendimento das diferentes necessidades das PcDs.

O respectivo período também foi marcado pelo aspecto político do **keynesianismo** nos países centrais, a partir do qual se defende que: a) os trabalhadores deveriam ter condições para usufruir de uma vida digna. Para tal, o Estado deveria atuar para a instrumentalização das políticas fiscais e econômicas para garantir o emprego e proporcionar-lhes o consumo para desenvolvimento da economia e garantia das taxas de lucro; b) assim, a atuação do Estado injetando dinheiro na economia deveria oportunizar os benefícios sociais aos trabalhadores, para manter o seu bom funcionamento e a diminuição das vulnerabilidades. **A partir dessas considerações, observam-se nas orientações da UNESCO as seguintes orientações para a formação de professores na defesa da perspectiva da segregação que se aproximam desse aspecto político:** a) os documentos incumbem ao Estado a responsabilidade de resolver, por si mesmo, os respectivos problemas econômicos e sociais. No âmbito da educação especial, defende-se que era papel do Estado garantir a proteção diante dos casos de violações aos direitos fundamentais para a diminuição das vulnerabilidades. Dessa forma, as publicações destacam que os Estados deveriam distribuir melhor os recursos e desenvolver políticas mais ativas, através da implementação de medidas administrativas e legislativas para a efetividade do direito

internacional; b) os documentos também passam a defender a necessidade do incentivo e colaboração do Estado nas atividades voltadas aos profissionais da educação/assistência, respondendo aos desafios enfrentados nas práticas escolares e de proteção que também estavam articuladas à diminuição das vulnerabilidades, de maneira a propor as seguintes estratégias formativas: organização de conferências regionais; o incentivo das missões com educadores e especialistas; a concessão de bolsas de estudos para os especialistas; a garantia da redução dos custos postais para a liberdade de informação através do acesso a materiais impressos que divulgam os diferentes conhecimentos; e os esforços para facilitar viagens dos profissionais, como professores, em atividades educativas científicas e culturais, principalmente a necessidade de criar oportunidades de formação de nível técnico-científico para todos os profissionais por categoria de atuação.

Em síntese, observa-se que, articuladas ao aspecto político do período, as estratégias formativas para a defesa da segregação identificadas nos documentos da UNESCO defendem a necessidade da atuação do Estado para o desenvolvimento dos valores morais e culturais nos homens, a fim de garantir a proteção social aos casos de vulnerabilidades que precisavam ser contidos e para a reabilitação das deficiências. Orientações que, nas entrelinhas, revelam que o capital se utiliza da estrutura dos OI e busca influenciar suas orientações, pois são verificadas aproximações com estratégias do projeto político-econômico para coesão social e para o progresso econômico dos Estados.

Por último, o contexto social de defesa da perspectiva de segregação também é marcado pelo aspecto ideológico da **Modernidade**, que se desenvolveu como subproduto das necessidades da produção em massa do fordismo e representa os modos de interpretar a realidade e atuar sobre ela. Assim, a modernidade defende as seguintes formas de pensar e atuar dos trabalhadores: a) os homens devem questionar a realidade pelo viés da crítica e reflexão consciente da razão científica, o que se limita às respectivas áreas específicas de atuação; b) os trabalhadores devem valorizar o progresso tecnológico como compromisso com a igualdade e universalidade, pois é através da ciência que os problemas sociais podem ser solucionados na perspectiva de melhorar a vida; c) os homens devem valorizar a materialidade e a formação técnica-científica. Nesse processo, as formações específicas dos trabalhadores contribuiram para a prática, à medida que se desenvolve com base em um conhecimento científico sistematizado que gere resultados em quantidade. **Articuladas a essas características, observam-se também nas orientações da UNESCO as seguintes referências para o professor de educação especial que revelam as**

**apropriações do capital e as aproximações com os princípios da Modernidade:** a) essencialmente articulada à defesa dos saberes científicos da modernidade, a educação passa a ser entendida como instrumento para prevenção de conflitos e coesão social. Assim, os documentos passaram a defender a necessidade da formação de professores através dos estudos técnicos-científicos, assim como da participação em intercâmbios para ampliar as experiências intelectuais, científicas e culturais; b) observa-se também, nos documentos, a defesa da criação e utilização das tecnologias por parte dos profissionais da educação para o tratamento e recuperação das PcDs para a vida laboral e de modo a possibilitar um novo olhar no âmbito das formações para as suas possibilidades, principalmente dos que voltavam das guerras, sob o viés médico e psicopedagógico.

Contudo, esse período de grande desenvolvimento e globalização na aproximação das economias, políticas e culturas também aumentou as desigualdades e causou a compressão do espaço-tempo que estimulou a insegurança e a luta dos movimentos sociais por melhores condições para acesso e qualidade na educação. Dessa forma, diante das novas necessidades de reestruturação do sistema capitalista, após a crise de 1970, tornou-se necessária, sem grandes rupturas, mas em caráter de continuidade, a reestruturação das estratégias de coesão que pretende esconder as contradições do capitalismo e coibir as revoltas dos movimentos sociais.

No período das iniciativas desenvolvimentistas, percebe-se que os documentos da UNESCO direcionam suas orientações à defesa na perspectiva da integração para acesso aos saberes escolares que pouco se desenvolviam nos ambientes segregados. Nessa perspectiva, a utilização de termos como “categoria”, “professores de deficientes”, “pessoal especializado” e “professor especializado” se aproxima de um olhar para a formação pedagógica específica para a figura do professor da educação especial. Logo, para o respectivo profissional, observa-se nas orientações dos documentos da UNESCO a necessidade de uma **formação de professores para as diferentes necessidades das PcDs em nível superior, através de habilitações e especializações**, em um período ainda articulado aos preceitos da modernidade, à acumulação flexível/Toyotismo e ao Neoliberalismo de Terceira Via, que se desenvolvia no período, a fim de possibilitar a formação dos homens. Para analisar essas características, propomo-nos a estabelecer, a seguir, a relação dessas orientações com os aspectos sociais.

O contexto de defesa social da perspectiva da integração da educação especial é marcado pelo aspecto econômico da **acumulação flexível/Toyotismo**. A partir disso,

começamos a identificar a defesa de algumas habilidades necessárias aos trabalhadores que se estenderam até os anos de 1990. Cabe evidenciar que esse aspecto, quando articulado à Pós-Modernidade, evidencia abordagens mais específicas, as quais destacaremos nas análises a partir de 1990. Antes desse período, o aspecto da acumulação flexível/toyotismo se articulou essencialmente às seguintes caracterizações: a) a defesa da formação de trabalhadores flexíveis e ajustáveis às novas mutações dos postos de trabalho das novas tecnologias; b) e a necessidade de os homens desenvolverem múltiplas competências cognitivas complexas. **Articulado a essas características, observa-se nas orientações da UNESCO** o destaque à necessidade da integração como melhor estratégia para a organização da educação especial, com a viabilidade de uma formação em nível técnico e/ou superior por habilidades específicas para que os professores se adaptassem às necessidades da década. Assim, fazia-se necessária aos professores que atendiam o PAEE, que se desenvolvia, em sua maioria, nas classes especiais, a diversificação de estratégias para atender à multiplicidade de funções que surgiram diante da defesa da Integração e que envolviam o cuidado, a detecção precoce, a assistência, o tratamento, a reabilitação, o encaminhamento aos serviços necessários, a libertação das vulnerabilidades e a preparação dos estudantes para o mundo do trabalho.

Quanto ao aspecto ideológico observado no período de defesa da perspectiva da integração da educação especial, observa-se que os preceitos da **Modernidade**, que já atuavam anteriormente na perspectiva da segregação da educação Especial, perpetuaram seu discurso até os anos de 1989. Nessa perspectiva, articuladas às exigências já destacadas quanto aos modos de pensar e atuar dos trabalhadores pelo viés científico, **observam-se, nesse período, as seguintes aproximações com as orientações da UNESCO**: a) a defesa de uma formação de caráter interdisciplinar e reflexiva sobre os direitos humanos em nível técnico ou superior através de habilitações e especializações científicas e específicas para os professores da educação especial. Essas orientações revelam que o capital se utiliza da estrutura dos OI e busca influenciar suas orientações, pois se percebe que as referências da UNESCO estavam articuladas à necessidade da normalização produtiva, isto é, torna-se preciso que se tenha igualdade no acesso aos vários níveis formativos para difusão de conhecimentos articulados à necessidade de maior produtividade, pois, quando os homens exercem seus direitos, também devem assumir os respectivos deveres.

Ademais, o contexto de defesa social da perspectiva de integração da educação especial como melhor estratégia diante dos atendimentos segregados foi marcado pelo

aspecto político do **Neoliberalismo Ortodoxo**, a partir do qual se defende que: a) o trabalhador é um agente econômico individual que deve se adaptar às mudanças econômicas e à flexibilidade do mercado diante da precarização do emprego e da instabilidade que se desenvolveu no período; b) nessa perspectiva, destaca-se como papel do Estado criar e preservar uma estrutura institucional condizente para garantir o livre mercado através do controle e estabilização da economia, o que envolve a contenção de gastos e a privatização da esfera pública. Dessa forma, caberia ao Estado a necessidade de implementar as políticas que garantissem a redução dos problemas sociais. **Assim, na análise dessas características, observam-se nos documentos da UNESCO as seguintes orientações para a formação de professores em educação especial que se aproximam desse aspecto:** a) os documentos passam a defender como função do Estado o ajuste das políticas educacionais para participação produtiva, o que envolveu a necessidade de fornecimento de equipamentos tecnológicos para as escolas, o incentivo da pesquisa, intercâmbios e bolsas para formação especializada, o envio de especialistas para a formação dos profissionais multiplicadores, a participação em seminários sobre temáticas que envolviam as problemáticas dos deficientes e a compreensão da educação como instrumento para solução dos problemas; b) ademais, observa-se nas entrelinhas dos documentos um projeto articulado ao incentivo das parcerias e atuação dos setores privados diante da falta de adaptação das escolas para a integração, delegando a outros setores as responsabilidades que seriam dos Estados. Nesses preceitos, observa-se, também, que o capital se utiliza da estrutura dos OI e busca influenciar suas orientações, pois se verifica, nessas referências da UNESCO, que a educação passa a ser entendida como uma mercadoria dual, à medida que é acessada segundo a condição econômica, mérito e esforço individual de cada um.

Já a partir de 1990, surge um novo projeto social, a partir do qual são intensificadas as determinações da acumulação flexível e são internacionalizados os aspectos do Neoliberalismo de Terceira Via e da Pós-Modernidade. Nesse contexto, suscita-se a necessidade da formação de um novo homem e de novos tipos de professores com uma formação mais múltipla, flexível e generalista. É o que se observa nos documentos da UNESCO, em que se defende a perspectiva da inclusão como melhor estratégia para a organização da educação especial que continua a se desenvolver também em espaços de segregação e integração. Vale lembrar que a defesa da inclusão não significou o abandono

da segregação ou integração, pois cada realidade se adequa às suas necessidades para um melhor atendimento educacional.

Assim, no período posterior a 1990, percebe-se que os documentos da UNESCO direcionam suas orientações à defesa na perspectiva inclusiva, entendendo-a como um processo que precisa de adaptações nos espaços escolares regulares para a sua efetivação. Nessa acepção, compreende-se que a maioria dos documentos cita a defesa da atuação de dois professores para atendimento do PAEE nas escolas regulares, de um lado, os atuantes nas classes comuns como os “professores” e, do outro, os “docentes especialistas”, “apoio” que devem atuar em colaboração e apoio nas atividades complementares ao ensino regular. Observa-se, ainda, que alguns documentos trazem termos generalistas do professor para a inclusão, a exemplo de “educadores para a diversidade”. Assim, os professores de educação especial representam os profissionais que atendem o PAEE na perspectiva da inclusão.

Nesse contexto, os professores devem ressignificar seu papel e desenvolver as múltiplas habilidades e competências para executar também as múltiplas funções na sala de aula. Essa qualificação e a especialização específica dos professores para a inclusão devem ser **permanentes através da formação inicial, continuada e principalmente em serviço ao longo de toda a vida**. Nos documentos, essas intencionalidades assumem o viés da prevenção, conscientização e construção das aprendizagens necessárias para favorecer o desenvolvimento da paz, da liberdade e da justiça social. Assim, na perspectiva da inclusão, o professor especializado e o professor da classe comum se tornam os solucionadores de problemas do cotidiano, sem necessariamente desenvolver uma bagagem de conhecimentos científicos. Isso porque a formação inicial, que deveria ser ofertada à maior base científica, por vezes, não oportuniza os conhecimentos básicos sobre as deficiências para os professores capacitados. E, no âmbito da formação específica para os professores especializados, nota-se que uma grande parte desses cursos se desenvolve em um curto espaço de tempo e, em sua maioria, como um mercado de competências (Michels, 2021). Diante desse contexto, propomo-nos a estabelecer, a seguir, a relação das orientações da UNESCO com os aspectos sociais para entender as suas correlações.

Nos estudos realizados, observam-se as características acentuadas da **acumulação flexível/Toyotismo a partir dos anos de 1990**, exigindo as seguintes habilidades dos trabalhadores relacionadas a esses aspectos: a) como no período anterior, ampliou-se ainda mais a necessidade de trabalhadores flexíveis, ajustáveis, com múltiplas habilidades e

competências para atender às novas mutações dos postos de trabalho e das novas tecnologias; b) os trabalhadores também devem desenvolver a agilidade para responder às necessidades dinâmicas e alcançar os níveis de produtividade, conforme a demanda da diversidade; c) desenvolve-se, também, a responsabilização dos trabalhadores pela busca dos conhecimentos abstratos necessários, de modo a desenvolver uma qualificação diversificada para garantir a alimentação das peças de todos os setores da produção, pois agora devem pensar e realizar as atividades de todo o sistema produtivo; d) os trabalhadores também devem desenvolver várias competências para executar diversas tarefas e encontrar soluções para diferentes problemáticas, que envolvem: a autonomia para tomada de decisões, a flexibilidade para adaptação aos imprevistos e as demandas da diversificação, comunicação clara e objetiva, a capacidade de resolver problemas, dentre outras competências; e) nessa perspectiva, os trabalhadores também devem compreender a importância dos processos tecnológicos para o desempenho de múltiplas tarefas.

**Articuladas a essas características, observam-se as apropriações do capital nos documentos, à medida que se percebe que estes também exigiam para os professores do atendimento ao PAEE, na defesa da perspectiva da inclusão, a necessidade de desenvolver as seguintes competências que se aproximam da acumulação flexível/Toyotismo:** a) articulado à flexibilidade das formações, na valorização do aprender a aprender, o professor deve atuar para a diversidade e aprender em serviço junto aos alunos; b) o professor deve desenvolver as competências para as múltiplas funções no mundo em constante mudança para atendimento da diversidade e competitividade de uma sociedade instável, volátil e diferenciada. Para tanto, deve desenvolver a autonomia e a capacidade de localizar, produzir informações e trabalhar com elas; articular a escola ao mundo do trabalho, assim como a teoria à prática e a reflexão à ação; desenvolver a capacidade de resolver situações-problemas; aprender a aprender ao longo da vida, aprender a ser e aprender a respeitar à diversidade de identidades e diferenças culturais; c) é necessário também que os professores sejam bem qualificados com uma formação ao longo de toda a vida através do desenvolvimento dos valores, habilidades e atitudes necessárias para liquidez, fluidez e volatilidade da acumulação produtiva; d) assim, as habilidades e competências do professor, a exemplo da autonomia e flexibilidade, devem ser adaptáveis às necessidades da sociedade e à solução dos diferentes problemas e imprevistos; e) os professores também devem saber trabalhar em equipe.

Nessa perspectiva, a formação para a inclusão passa a defender o desenvolvimento das várias habilidades e competências flexíveis para incluir todos na educação, a exemplo dos indígenas, deficientes, negros e toda uma diversidade. Assim, para além da bagagem de conhecimentos específicos, os documentos da UNESCO defendem que, para lidar com toda essa diversidade, os professores devem aprender ao longo da vida, através das práticas em serviço e na busca autônoma por formação continuada. Salienta-se que a formação em serviço se aproxima dos princípios da acumulação, à medida que busca a resolução de problemas do cotidiano através das aprendizagens com a experiência, muitas vezes, sem uma bagagem especializada aprofundada. Em síntese, percebe-se que o capital se utiliza da estrutura dos OI e busca influenciar suas orientações, pois se verifica a articulação das referências da UNESCO aos aspectos econômicos, diante da necessidade da formação de um “solucionador de problemas” em prol da inclusão, por meio da qual os professores, tanto os capacitados como os especializados, devem aprender a aprender a partir das metodologias ativas com maior valorização da prática, em detrimento da bagagem de conhecimentos científicos que esvaziam e tornam as práticas insuficientes para os desafios que encontramos no chão da escola.

O contexto de defesa da inclusão também é marcado pelo aspecto político do **Neoliberalismo de Terceira Via**, a partir do qual se defende: a) um modelo de capitalismo mais humano a partir da reestruturação da democracia para o desenvolvimento social e econômico mais justo; b) a reeducação das massas para o desenvolvimento do conformismo e coesão a partir da defesa da igualdade de oportunidades, da atenção aos problemas sociais, que podem significar uma ameaça aos países desenvolvidos, e defesa da participação social; c) a mobilização dos cidadãos como clientes para assumir as responsabilidades antes inerentes ao Estado, pois este deve favorecer a preparação técnica-científica mínima aos profissionais, para que ampliem a autonomia. Cabe, então, aos trabalhadores buscarem qualificações que lhes possibilitem desenvolver maior desempenho para a garantia da empregabilidade e a competição no mercado. Assim, amplia-se a oferta do ensino para a técnica e cabe aos trabalhadores, segundo sua capacidade e autonomia, destacar-se para alcançar posições de empregabilidade; d) o aumento das privatizações e parcerias com os setores privados, que passaram a receber mais investimentos, de forma a minimizar os gastos com a manutenção do sistema sobre a aparência da defesa de princípios humanistas.

**Enquanto isso, no mesmo período, observa-se que os documentos da UNESCO reverberam apropriações do capital, à medida que também exigem para os professores a necessidade de desenvolver as seguintes competências que se aproximam do Neoliberalismo de Terceira Via:** a) diante da transferência de responsabilidades para a sociedade civil, observa-se a responsabilização também dos professores pela efetivação dos processos de inclusão; para tal, os professores que atendem ao PAEE devem desenvolver a autonomia para buscar o conhecimento substancial às necessidades do período. Essa formação deve ser permanente e, principalmente, em serviço para o desenvolvimento de valores voltados ao respeito às diversidades; b) observa-se, também nos documentos, o aumento do incentivo às privatizações que tornaram a formação de professores parte do mercado de consumo. A exemplo, Michels (2021) relatou que, no caso do Brasil, a formação dos professores para a educação especial tem se caracterizado pelo: a) aligeiramento e pulverização das temáticas sobre educação especial na formação inicial para os professores capacitados; e b) pela privatização na formação dos professores especializados, realizada, em sua maioria, por instituições privadas em modalidade EaD e de curta duração.

O contexto atual também é marcado pela **Pós-Modernidade**, que se desenvolveu como subproduto das necessidades da produção da acumulação flexível e representa os modos de interpretar a realidade e atuar sobre ela. Assim, o respectivo aspecto ideológico defende as seguintes formas de pensar e atuar dos trabalhadores: a) defende-se a formação de capital humano para amenizar as desigualdades e os conflitos decorrentes das crises e reproduzir o processo de acumulação de capital. Essa formação visa à conformação social do homem. Trata-se de uma falsa consciência para encobrir a realidade e os problemas que o capitalismo desenvolve, a exemplo do crescimento do desemprego, a flexibilização das relações de trabalho, a instabilidade social e profissional, o agravamento da “exclusão social”, a perda de direitos historicamente conquistados e a recorrência à competição, ao individualismo, à passividade ou mesmo à restrita participação política como estratégia de convivência social. Nessa perspectiva, os trabalhadores devem desenvolver a competição, o conformismo e a tolerância às diferenças que encobre os privilégios e desigualdades sociais entendidos, agora, como parte de uma diversidade. Logo, as abordagens voltadas ao preconceito, à discriminação e às diferenças que intensificavam as desigualdades são substituídas por termos, como diversidade e identidades coletivas; b) em detrimento da realidade, agora fragmentada e construída segundo episódios isolados sem articulação com

os fatos e saberes, os homens também devem desenvolver o individualismo e o amplo consumo. Nessa seara, o conhecimento assume um valor funcional com rápidas desconstruções; c) a educação dos trabalhadores se torna um mercado ideológico e contraditório, à medida que incentiva o acesso, mas também não garante a qualidade do processo, pois se oferece o mínimo para garantir a eles a necessidade da acumulação produtiva do mercado e se espera que desenvolvam uma certa autonomia na busca pela qualificação para garantir a competição com o mercado; d) os problemas sociais são associados a poderes difusos e dispersos, cuja solução é local e por grupos coletivos individualistas. Logo, surge um novo individualismo coletivo, que se assume por interesses particulares, e não mais pela luta de classes. Trata-se do incentivo à criação de movimentos sociais locais, com base na tradição e nos interesses de consumo que lutam por problemas individuais, sem reflexão sobre as causas históricas.

**Com base nessas caracterizações, observa-se que o capital se utiliza da estrutura dos OI e busca influenciar suas orientações, pois se verificam, nas referências da UNESCO, as seguintes orientações para a formação de professores e que se aproximam dos preceitos da Pós-Modernidade:** a) percebe-se a defesa da garantia das condições mínimas de direitos aos cidadãos sobre bases mais flexíveis para coesão, a exemplo da inclusão. Cabe evidenciar que a defesa da inclusão é muito importante, principalmente para o PAEE, de modo a garantir a proteção contra as diversas vulnerabilidades as quais os sujeitos possam estar expostos. Contudo, o capital tenta se beneficiar da sua defesa para influenciar no modo como ela se desenvolve como expressão de recomposição capitalista; b) destaca-se que caberia ao Estado a instrumentalização de políticas de apoio e valorização que possibilitem o acesso aos diferentes níveis de formação. Nas entrelinhas, o Estado passa a oferecer os conhecimentos mínimos, necessários para a prevenção, conscientização e construção das aprendizagens para o desenvolvimento da paz, da liberdade e da justiça. Logo, os maiores investimentos se voltam ao desenvolvimento das competências que devem ser continuamente desenvolvidas, como responsabilidade dos profissionais para se tornarem mais produtivos. Esse processo envolve a transferência de responsabilidades para a sociedade civil, a exemplo da responsabilização do professor pela sua formação.

Nesse processo, apesar de identificar nos documentos a figura de dois professores no atendimento ao PAEE e da necessidade de alguns conhecimentos específicos aos professores especializados, a exemplo da necessidade de conhecimentos sobre as

tecnologias assistidas, sobre o DUA e sobre as formas alternativas de comunicação para orientar as práticas para habilitação, reabilitação e promoção da acessibilidade às PcDs, percebe-se que, dentre os documentos analisados, a maioria deles reforça orientações generalistas para uma formação de professores para a diversidade. Segundo os documentos, **todos os professores** devem possuir os conhecimentos sobre as deficiências para atuar com o PAEE e para utilizar as tecnologias como recursos para facilitar a eles as aprendizagens, o que deve envolver os conhecimentos éticos sobre os direitos humanos e a consciência sobre as possibilidades e capacidades dos estudantes. Logo, a formação inicial é caracterizada como formação para a diversidade, para que os professores do atendimento ao PAEE possam trabalhar com todos os tipos de deficiências, o que deve anteceder quaisquer especializações no âmbito das áreas específicas das deficiências, já que o **foco está na atenção à diversidade**. Em síntese, as apropriações capitalistas passam a exigir dos professores, os capacitados para atuar nas classes regulares e os especializados para serviços de apoio, o desenvolvimento da eficiência e das múltiplas competências para as necessidades flexíveis de todos os alunos, visto que nenhuma reforma será possível sem a participação ativa dos docentes, o que se aproxima das novas necessidades dos aspectos sociais articulados à acumulação flexível.

Dessa forma, compreende-se também que os documentos destacam a fundamental importância da formação em serviço, pois é através da experiência que se desenvolvem, cada vez mais, ideias e estratégias para o combate à exclusão e marginalização. Nesse sentido, os professores devem aceitar a responsabilidade pelas próprias aprendizagens. Assim, as diferenças dos alunos se tornam recursos para a aprendizagem e empoderamento de professores e estudantes, o que, nas entrelinhas, tira a responsabilidade do Estado, inclusive para a qualidade do processo, exigindo a flexibilidade dos profissionais para atender às constantes mudanças em um mundo volátil e fragmentado. Diante dessa realidade, destaca-se a necessidade emergente da formação científica específica para os professores da educação especial, a fim de se munir dos embasamentos científicos necessários.

Após sintetizadas as aproximações das orientações da UNESCO com os princípios dos aspectos sociais de cada período, percebem-se evidências que indicam que o capital se utiliza da estrutura dos OI para influenciar as respectivas referências orientadoras e normativas. Nesse processo, verifica-se que, no âmbito da atual defesa da inclusão, as

orientações internacionais passaram a influenciar no aligeiramento e baixo custo quanto ao investimento da educação e na formação de professores. Nessas relações, o professor passa a se constituir como o profissional que deve ter autonomia para buscar e não cobrar práticas formativas necessárias para que “[...] exerça o papel de cúmplice, no estabelecimento de mediações entre o aluno e o conhecimento” (Kuenzer, 1998, p. 8). Outrossim, nesse viés, Kuenzer (1998) aponta que o novo projeto político, econômico e ideológico visa, na verdade, à economia de tempo e custos, negligenciando a formação de base científica dos professores capacitados e especializados que atuariam na educação básica na perspectiva da inclusão – eles assumem, agora, o papel de solucionadores de problemas na gestão em sala de aula.

Portanto, a partir dos estudos realizados nesta seção, foi possível compreender que as orientações identificadas nos documentos para a formação de professores para a educação especial se articulam ao projeto do homem dos aspectos político, econômico e ideológico de cada período. Entretanto, cabe evidenciar que, apesar das consequências que envolvem as apropriações de capital, as orientações da UNESCO contribuíram para a internacionalização das concepções de educação especial que garantiram maiores direitos ao PAEE – e que representam, além do acesso ao ensino, garantias de proteção ao grupo historicamente excluído. No âmbito da formação dos profissionais da educação especial, as orientações da UNESCO também possibilitaram a internacionalização de orientações para maior atenção aos respectivos professores através da diversificação das estratégias formativas que, hoje, devem se voltar à diversidade.

Por fim, sentimos, nas orientações analisadas, a falta de referências normativas que orientem os países sobre o modo como devem ser instrumentalizadas essas formações para a diversidade, pois a formação inicial, por vezes, a exemplo do Brasil, não abarca os conhecimentos mínimos para atendimento do PAEE nas escolas regulares – também não ofertam os conhecimentos mínimos aos professores que, nas especializações específicas, não desenvolvem os conhecimentos necessários, o que prejudica o modo como os estudantes são incluídos nos espaços escolares. Enfim, reconhecemos a importância das orientações da UNESCO desde 1945 para a educação especial e para a formação de professores em educação especial. Elas despertam a necessidade de contínuas discussões sobre o modo como podemos atuar na condição de agentes históricos transformadores de

nossa realidade com vistas a eliminar barreiras e garantir a atuação cidadã de todos no acesso aos vários níveis escolares e em todos os espaços da sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na trajetória percorrida no decorrer desta pesquisa, buscamos analisar quais as orientações da UNESCO no que tange à formação de professores em educação especial de 1945 até a atualidade, estabelecendo sua relação com o contexto político, econômico e ideológico de cada época. Nesse contexto, entendemos que a UNESCO, como parte que integra o sistema ONU, também influencia os países na elaboração das políticas educacionais, o que se articula ao projeto de cada período para os homens. Para tal, são produzidas pelo respectivo organismo internacional as bases orientadoras não obrigatórias e as bases normativas, estas últimas devem passar por ratificação pelos países-membros. Nesse processo, os países, a exemplo do Brasil, como um sistema complexo de disputas internas, não seguem linearmente os acordos internacionais orientadores estabelecidos, contudo também são influenciados por essas disputas.

Assim, nas análises realizadas, primeiramente, constatamos que as orientações históricas da UNESCO, desde 1945, contribuíram para o processo de reconhecimento da educação como um direito de todos e para o processo de internacionalização das perspectivas de atendimento da educação especial, isso porque a garantia do direito do PAEE de estar na escola tem implicações determinantes na vida e na trajetória do respectivo grupo de estudantes, assim como para aqueles que vivem com eles, o que envolve a conquista do direito de acesso, a participação nos processos de aprendizagem, a atenção ao desenvolvimento e a conquista da justiça social que envolve a garantia da alimentação, proteção e dignidade para toda a diversidade. Paralelamente, também foram divulgadas em cada período, mesmo que nas entrelinhas, as orientações sobre quem seriam os profissionais da educação especial e como deveria se desenvolver a respectiva formação para atender às necessidades de cada período.

Contudo, no percurso de análise dos documentos aqui selecionados, percebe-se também que o capital se utiliza da estrutura dos OI, a exemplo da UNESCO, e busca influenciar suas orientações de acordo com o projeto político, econômico e ideológico de cada período, tornando-se necessário responder à problemática que a pesquisa buscou solucionar: ‘Quais as orientações da UNESCO presentes nos seus documentos educacionais no que tange à formação de professores em educação especial de 1945 até a atualidade e sua relação com o contexto político, econômico e ideológico de cada época?’.

Para responder a esse problema de pesquisa, seguimos três passos que se constituíram como as seções deste trabalho. Na segunda seção, intitulada “A construção histórica das concepções sobre educação especial ao longo dos anos de 1945 até a atualidade e suas relações com as orientações da UNESCO para a formação de professores em educação especial”, apresentamos os estudos bibliográficos relacionados aos avanços e retrocessos das concepções de educação especial, ao longo dos anos de 1945 até a atualidade, na perspectiva internacional dos países centrais e sua relação com as orientações da UNESCO para a formação de professores.

Nessas análises, percebemos que, em cada período, a sociedade passa a defender a perspectiva da educação especial que melhor atende às necessidades dos aspectos sociais, isto é, que possam contribuir com o desenvolvimento econômico, político e ideológico das nações. Com a evolução das indústrias, dos estudos científicos e com o desenvolvimento das tecnologias, também houve o aumento das vulnerabilidades e desigualdades sociais, as quais eram necessárias as intervenções para a garantia dos direitos humanos e o desenvolvimento da economia capitalista. Assim, as Organizações Internacionais, a exemplo da UNESCO, participam desse processo de internacionalização por meio da elaboração das respectivas orientações.

Nessa perspectiva, identificamos, desde 1945 até a atualidade, a defesa nos documentos da UNESCO de três concepções de educação especial: a segregação, a integração e a inclusão. Cabe salientar que a defesa de uma nova concepção, em cada período, como melhor forma de organização da educação especial, não anula a existência e a atuação da anterior, o que depende de cada realidade.

Assim, no contexto pós-guerra, percebe-se que, diante do aumento das deficiências articuladas às consequências das guerras e ao aumento das vulnerabilidades, a exemplo das doenças e da pobreza, surge, em 1945, a institucionalização da UNESCO como parte integrante do sistema da ONU composto por várias agências multilaterais. Ela se desenvolveu a fim de contribuir para a paz e segurança nas relações internacionais, atuando, também, no âmbito educacional, a fim de garantir os direitos humanos. Dessa forma, nas entrelinhas dos documentos da UNESCO, percebe-se a defesa da segregação como melhor forma de organização da educação especial para assistência às vulnerabilidades e proteção dos homens que voltavam das guerras, a contemplar dois papéis sociais: primeiramente, ao incentivo e aumento dos atendimentos assistenciais aos impedidos, muitas vezes, de acessar às escolas comuns e, em segundo lugar, fomenta a

construção de espaços de segregação aos que não se adequavam e eram encaminhados para as classes especiais separadas das classes comuns com vistas a contribuir com o processo de industrialização e urbanização que se faziam emergentes na Modernidade. Assim, as orientações para a formação dos profissionais da educação especial também defendem, nas entrelinhas, a necessidade de treinamento dos técnicos assistenciais normalistas para a terapia e a burocracia necessárias à reabilitação e ao enfrentamento dos problemas sociais e incentivo à possível participação laboral das PcDs.

Diante dessas abordagens históricas no período pós-guerra, nas entrelinhas das orientações da UNESCO, algumas apropriações capitalistas foram identificadas: a) a educação e a assistência como instrumentos de enfrentamento aos problemas econômicos e sociais; b) a responsabilização da educação especial pela reabilitação e prevenção das deficiências necessárias à reinserção do sujeito com deficiência na vida social e laboral; c) e o incentivo às iniciativas privatizadas de modo a preencher as lacunas do sistema escolar e da formação dos profissionais oferecidos pelos Estados.

Nesse processo, o caráter dos serviços e a formação específica e assistencialista aos profissionais de atendimento das PcDs não foram capazes de promover a restauração da normalidade. Essas consequências foram intensificadas pela crise estrutural de 1970, o que incentivou críticas dos movimentos sociais e científicos a essa realidade vivenciada na defesa da reestruturação das formas de atendimento. Assim, ao analisar os documentos da UNESCO nesse respectivo período, percebe-se a defesa da perspectiva de integração como melhor forma de organização da educação especial, por meio do acesso das PcDs às classes especiais dentro das escolas regulares. Nesse processo, os estudantes e professores deveriam se adaptar à organização dos espaços educacionais de modo a acessar os conhecimentos pedagógicos, tornando-os mais acessíveis do que nos ambientes de segregação. Destarte, as orientações para a formação dos profissionais da educação especial passam a se articular na defesa da qualidade nas formações específicas por meio da capacitação em nível técnico ou por intermédio das habilitações e/ou especialidades em nível superior.

Ante a essas abordagens históricas, identificamos, nas entrelinhas das orientações da UNESCO nesse período, algumas apropriações capitalistas: a) ênfase do ensino e das formações às demandas da produção flexível, que se voltavam à produtividade, eficiência e eficácia, observadas na necessidade de os alunos se adaptarem, bem como de os professores desenvolverem planejamentos de curto prazo para reverter os resultados

negativos; b) observa-se um viés neoliberal economicista de incentivo das iniciativas privadas para integração dos indivíduos e de preparação dos professores para o mercado de trabalho.

Na prática, foram poucos os esforços para a viabilidade da integração, tornando-se ainda mais explícitos os casos de exclusão diante do despreparo, falta de atuação e incentivo do Estado no desenvolvimento da educação especial. Assim, diante do aumento dos conflitos e das desigualdades sociais, as orientações da UNESCO passam a contribuir, a partir de 1990, para a internacionalização da inclusão como melhor forma de organização da educação especial. Nessa perspectiva, todos devem ter as mesmas oportunidades e a escola deve se adequar às necessidades de toda a diversidade historicamente excluída, como questão de justiça social, o que envolve o direito de proteção das PcDs contra as diferentes barreiras que levam à exclusão. Nessa perspectiva, as orientações para a formação dos profissionais da educação especial passam a se articular à demanda por professores docentes, tanto das classes comuns quanto dos atendimentos especializados, mais flexíveis para atendimento às PcDs dentro das classes comuns. Diante dessas abordagens, identificamos, nas entrelinhas das orientações da UNESCO, que as apropriações capitalistas se articulam à necessidade da constante adaptação dos docentes às mudanças dos postos de trabalho e às diferentes tecnologias por meio da formação ao longo da vida para assumir as múltiplas, flexíveis e polivalentes atuações para a diversidade.

Após destacar como se deu a construção histórica dessas perspectivas de educação especial articuladas à atuação da UNESCO com breves associações sobre as necessidades para a formação docente, desenvolveu-se, na terceira seção, intitulada “Análise dos documentos da UNESCO: a formação de professores em educação especial de 1945 à atualidade”, a análise dos documentos orientadores e normativos produzidos pela UNESCO desde 1945, buscando informações sobre a formação de professores em educação especial em cada período. Essas orientações se desenvolveram como estratégia para a solução dos problemas vivenciados em cada contexto, e as respectivas análises se desenvolveram em três momentos a partir de 1945: 1) no período pós-guerra; 2) no período das iniciativas desenvolvimentistas; e 3) no período posterior a 1990.

Primeiramente, no contexto pós-guerra, que se desenvolveu por volta de 1945 a 1960, percebemos, nos documentos da UNESCO, as seguintes orientações: a) nas entrelinhas, desenvolve-se a defesa da perspectiva da segregação da educação especial, à

medida que destaca a necessidade de proteção em ambientes separados para assistência às vulnerabilidades associadas no período ao atendimento das PcDs. Nessa perspectiva, os usos de termos como “pessoas ativas”, “serviços sociais indispensáveis” e “assistência especial”, identificados nos documentos, revelam uma aproximação desses descritores à figura do professor da educação especial que atuava nas escolas e classes especiais, separadas das classes comuns. A atenção a esses profissionais se voltava, então, à assistência, principalmente devido à necessidade de recuperação dos casos de deficiências causados pelas guerras; b) percebemos, também nas orientações, um discurso “justificador” da UNESCO para reforçar aos países a necessidade de assumir o compromisso com as respectivas orientações, apontando os problemas e consequências de cada contexto e qual o tipo de formação de professores da educação especial era necessário e as possíveis estratégias a se adotarem. Assim, nesse período, diante de problemas que envolviam o preconceito e a intolerância originária das guerras que causaram os problemas de higiene, doenças e pobreza, associadas no período às deficiências, os documentos destacam a necessidade de fornecer aos professores os conhecimentos e os valores morais e culturais para a prevenção de conflitos, proteção social, reabilitação e diminuição das vulnerabilidades; c) então, quanto às orientações formativas, os documentos defendem o treinamento para os profissionais assistenciais especialistas em nível técnico, somente para a área da deficiência específica de atuação, sob o viés médico e psicopedagógico para a terapia e burocracia com o objetivo de colaborar com a possível reabilitação e enfrentamento dos problemas sociais e o incentivo à participação laboral das PcDs. Também, a defesa da garantia por parte dos Estados de outras estratégias formativas, a exemplo da necessidade da cooperação entre as nações para a realização de intercâmbio internacional dos profissionais, facilitando o acesso a impressos por meio da redução dos custos postais e na oferta de cursos e atividades extracurriculares, e experiências intelectuais, científicas e culturais proporcionadas pela participação em conferências e missões.

Em seguida, no contexto das iniciativas desenvolvimentistas, entre os anos de 1960 e 1990, percebemos, nos documentos da UNESCO, as seguintes orientações: a) desenvolve-se a defesa da perspectiva da integração da educação especial para acesso aos saberes escolares que pouco se desenvolviam nos ambientes segregados. Nessa perspectiva, os usos de termos como “categoria”, “professores de deficientes”, “pessoal especializado” e “professor especializado”, identificados nos documentos, aproximam-se

da figura do professor da educação especial, a partir da qual se percebe que as referências passam a defender uma formação mais pedagógica específica para esses profissionais que poderiam atuar nas escolas e classes especiais agora dentro das escolas regulares; b) percebemos, também nas orientações da UNESCO, um discurso “justificador” para reforçar aos países a necessidade de assumir o compromisso com as respectivas orientações, apontando os problemas e consequências de cada contexto e qual o tipo de formação de professores da educação especial era necessário e as possíveis estratégias a se adotarem. Assim, nesse período, diante de problemas que envolviam as desigualdades nos ambientes sociais e familiares, que intensificaram a violação dos direitos humanos e que prejudicavam a instrução profissional e intelectual para a participação produtiva requerida, os documentos destacam a necessidade de fornecer aos professores da educação especial os conhecimentos necessários para as múltiplas funções. Isto é, era preciso que esses professores se adequassem às necessidades da década, que envolviam: os cuidados, a detecção precoce, a assistência, o tratamento, a reabilitação, o encaminhamento aos serviços, a preparação para o mundo do trabalho e a libertação das vulnerabilidades; c) então, quanto às orientações formativas, os documentos defendem a necessidade da formação de especialistas capacitados nas diferentes necessidades das PcDs em nível técnico ou por meio das habilitações e especializações em nível superior para a normalização dos indivíduos. Ademais, apontam a necessidade da oferta de formações para a utilização de equipamentos tecnológicos, o incentivo à pesquisa com bolsa para a formação especializada, o acesso a impressos, a capacitação em nível técnico ou superior para as deficiências, os intercâmbios e a necessidade de os especialistas atuarem para a formação de multiplicadores, isto é, à medida que se oportuniza o acesso às várias fontes formativas, o profissional deve perpetuar esses conhecimentos aos demais professores.

Já no contexto das iniciativas a partir dos anos de 1990, percebemos, nos documentos da UNESCO, as seguintes orientações:

a) desenvolve-se a defesa da perspectiva de inclusão, entendendo-a como um processo que precisa de adaptações nos espaços escolares regulares para a sua efetivação. Nessa perspectiva, percebemos a utilização de descritores que identificavam como parte da inclusão tanto os professores das classes comuns quanto os professores especializados em educação especial, com a utilização de termos como “professores especialistas”, “pessoal especializado”, “pessoal de apoio/suporte” e os “professores”. Trata-se dos professores que atuam com o PAEE nas escolas regulares, de um lado os “professores” atuantes nas classes

comuns e, do outro, os “docentes especialistas”, “apoio” que devem atuar em colaboração nas atividades complementares e/ou suplementares ao ensino regular, de preferência dentro das escolas regulares na SRM. Assim, os documentos reforçam a necessidade de conhecimentos sobre educação especial na formação de todos os profissionais que atendem ao PAEE na perspectiva de inclusão, porque a escolarização começa nas salas regulares. Podemos articular esses profissionais no Brasil aos professores capacitados para atenção à inclusão nas classes regulares e aos professores especializados para suporte, ensino colaborativo e atendimento educacional especializado (Brasil, 2001). Dessa maneira, os professores especializados podem atuar agora nas escolas públicas, na SRM para o atendimento especializado ao PAEE, em SAP, para atendimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem que diferem do PAEE, a exemplo dos transtornos funcionais específicos e déficits, e podem compor a equipe multidisciplinar, dentre outras formas de atuação complementar;

b) percebemos, também nas orientações da UNESCO, um discurso “justificador” para reforçar aos países a necessidade de assumir o compromisso com as respectivas orientações, apontando os problemas e consequências do contexto e qual o tipo de formação de professores da educação especial é necessário e as possíveis estratégias a se adotarem. Assim, nesse período, são preocupantes os problemas atitudinais docentes e as respectivas dificuldades na organização das escolas para a diversidade. Os documentos destacam a necessidade de fornecer aos professores, do atendimento especializado e aos professores qualificados das classes regulares, a formação ao longo da vida para que desenvolvam os conhecimentos, as habilidades e as competências para a prevenção, conscientização e construção das aprendizagens necessárias para possibilitar o desenvolvimento da paz, da liberdade e da justiça social para colaborar com a diminuição do preconceito e a discriminação que ainda se mantêm persistentes na sociedade e no contexto escolar;

c) quanto às orientações formativas, a maior parte dos documentos traz orientações generalistas que defendem os conhecimentos sobre educação especial aos professores das classes comuns e aos professores especialistas na defesa da formação permanente, ao longo da vida, para o desenvolvimento de habilidades e competências para a construção do DUA, o que envolve: a formação inicial que deve contemplar os conhecimentos sobre os direitos humanos, a justiça social e os direitos das PcDs para atender a toda a diversidade; a formação continuada que deve possibilitar o desenvolvimento de conhecimentos

necessários para a readequação das estratégias e recursos na perspectiva da atenção às necessidades de toda a diversidade, a exemplo do uso das TICs; e a formação em serviço que poderá possibilitar a reflexão e autoavaliação das práticas e oportunizar as aprendizagens a partir do trabalho colaborativo com as famílias para conscientização e entre os professores, de modo que possam planejar juntos, compartilhar ideias, recursos e observar os trabalhos diários. No que compete às orientações mais específicas para os professores especializados para os atendimentos individualizados na perspectiva do PEI, que pouco aparecem nos documentos selecionados e que complementam as orientações generalistas, identificamos a defesa: de bases formativas que devem se centrar nas possibilidades das PcDs, e não em princípios médicos; a defesa de formações que articulem a teoria à prática e que favoreçam a construção de conhecimentos sobre os recursos, como as tecnologias assistivas, que possibilitem a ajuda técnica à mobilidade e comunicação para a superação de práticas infantilizadas e repetitivas; e a necessidade de assessoramento pedagógico para que os professores especializados recebam o apoio nas salas de recursos diante de seus anseios e limitações.

Em síntese, a partir das análises realizadas desde 1945 até a atualidade, observamos que as orientações dos documentos, como expressões de realidade, articularam-se à defesa da formação mais específica e científica do professor da educação especial até por volta dos anos de 1990. Posteriormente, direciona-se a uma maior valorização da formação para a diversidade, na defesa da formação inicial, continuada e em serviço sob uma perspectiva mais generalista para os professores do atendimento ao PAEE, e cujas especializações se direcionam, também, a desenvolver as habilidades flexíveis para um mundo em constante transformação.

Dessa forma, as orientações defendem que todos os professores do atendimento ao PAEE devem desenvolver uma formação para trabalhar com todos os tipos de deficiências. E, nesse processo, ambos devem desenvolver as múltiplas competências e habilidades que envolvem a autonomia, a flexibilidade, a liderança pedagógica, a criatividade, a curiosidade, a autoconsciência para enfrentamento das adversidades, a eficiência e eficácia na tomada de decisões; devem compreender os desafios para a diversidade e flexibilizar o currículo, refletir e reorganizar as práticas de forma colaborativa, além de elevar as expectativas de sucesso sobre todos os alunos para que as suas atitudes não afetem os resultados educacionais.

Por fim, na quarta seção, intitulada “Os aspectos sociais de 1945 até a atualidade: conceitos e reflexões”, realizamos o estudo das características do contexto social, de cada período histórico, desde 1945, estabelecendo sua relação com as orientações obtidas por meio da análise aos documentos da UNESCO.

Então, em cada um dos períodos analisados, a formação de professores em educação especial também representou a demanda de cada período para atender aos interesses internacionais. Assim, essas orientações se aproximam das articulações dos aspectos sociais que influenciam no projeto de homem de cada contexto: a) trata-se dos aspectos econômicos que influenciaram sobre quais eram as habilidades necessárias aos homens/trabalhadores; b) também os aspectos políticos que influenciaram na função do Estado em cada período e, conseqüentemente, nas intencionalidades das políticas educacionais; c) por último, destacamos as aproximações dos aspectos ideológicos que influenciaram em cada momento no modo com o os homens deveriam interpretar a realidade e atuar sobre ela.

Assim, no período pós-guerra em que os documentos defendem o atendimento da educação especial sob a perspectiva da segregação, identifica-se a aproximação das orientações para a formação de professores em educação especial aos aspectos econômicos do taylorismo/fordismo, ao aspecto político do Keynesianismo nos países centrais e ao aspecto ideológico da Modernidade. Constata-se, nessas orientações, que o capital se utiliza da estrutura da UNESCO e busca influenciar suas orientações, de acordo com o respectivo projeto político, econômico e ideológico.

Para tal, nesses estudos, observou-se que o Taylorismo/fordismo estava articulado ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a manutenção do sistema produtivo. Nos documentos, identifica-se como proximidade a esse aspecto a necessidade da formação técnica-científica específica do professor para assistência a cada categoria de atuação na educação especial. No mesmo período, defende-se, também, o alto grau de formação para uma única função aos trabalhadores das fábricas, e não para o processo como um todo, assim como há a defesa pelos documentos analisados neste estudo da UNESCO.

Também faz parte desse contexto o Keynesianismo, que é o aspecto político que orientou as ações do Estado nos países centrais de modo a suprir os interesses econômicos, com efeitos nas políticas sociais e educacionais do período. Nos documentos, identificou-se como proximidade a esse aspecto a defesa da responsabilidade de o Estado resolver os

problemas relacionados às vulnerabilidades que também estavam articuladas às condições de formação dos professores. Fazia-se necessária a oferta da formação específica para cada categoria da educação especial para tornar possível a reabilitação e a proteção dos casos que precisavam ser contidos. Essa orientação se aproxima das definições do respectivo projeto político que defende a atuação do Estado para garantir o bom funcionamento da sociedade e uma vida digna para todos, mediante a diminuição das vulnerabilidades.

Esse período também é marcado pela modernidade que representa um aspecto ideológico para a manutenção do projeto político econômico que influencia os modos de interpretar a realidade e atuar sobre ela. Nos documentos, identifica-se como proximidade a esse aspecto a defesa da formação técnica científica para resolver os conflitos do período e ampliar as experiências intelectuais, científicas e culturais. Observa-se, outrossim, a defesa da formação para a utilização das tecnologias de modo a ajudar os profissionais da assistência nas atividades de tratamento e reabilitação. Essas características se aproximam da valorização dos conhecimentos científicos da Modernidade para garantir a igualdade e melhoria de vida dos indivíduos, isto é, para resolver os problemas sociais no processo de consolidação do progresso.

Em seguida, no período desenvolvimentista em que os documentos da UNESCO defendem o atendimento da educação especial sob a perspectiva da Integração, identifica-se a aproximação das orientações para a formação de professores em educação especial aos aspectos econômicos da acumulação flexível/toyotismo, ao aspecto político do Neoliberalismo Ortodoxo e ao aspecto ideológico da Modernidade até o ano de 1989. Constata-se, nessas orientações, que o capital se utiliza da estrutura da UNESCO e busca influenciar suas orientações, de acordo com o respectivo projeto político, econômico e ideológico.

Nesses estudos, observou-se que a acumulação flexível/toyotismo envolve a imprescindibilidade de desenvolvimento de habilidades necessárias para a manutenção do sistema produtivo. Nos documentos, identifica-se como proximidade a esse aspecto a diversificação de estratégias de formação dos professores da educação especial para que se adaptem à perspectiva de integração. Esse profissional passa a assumir a responsabilização pelas várias funções que se voltam às demandas do processo de integração, desde a detecção e a preparação dos alunos para o mundo do trabalho. Assim, essa característica se aproxima das definições do aspecto econômico que envolve a necessidade de formação das

múltiplas e ajustáveis competências dos trabalhadores para atender aos desafios dos postos de trabalho.

Também faz parte desse contexto o Neoliberalismo Ortodoxo, que é o aspecto político que orientou as ações do Estado de modo a suprir os interesses econômicos, com efeitos nas políticas sociais e educacionais do período. Nos documentos, identifica-se como proximidade a esse aspecto a necessidade dos ajustes nas políticas educacionais para a participação produtiva, o que envolveu a diversificação das estratégias formativas também em nível superior para os professores que passam a assumir a responsabilidade pela qualidade do processo escolar para integração. Outra característica identificada nos documentos – e que pode indicar uma proximidade – envolve o incentivo dos setores privados tanto para a efetivação da educação especial como para a formação de professores em educação especial, em que estes passam a assumir responsabilidades que seriam do Estado. Tais características se aproximam das definições do aspecto político que defendem a contenção de gastos e a privatização da esfera pública, tornando a educação uma parte de um mercado acessado segundo o esforço individual.

Esse período ainda é marcado pela Modernidade e, como proximidade a esse aspecto, observa-se a diversificação das estratégias formativas científicas em nível técnico e/ou superior, o que está articulado à necessidade de normalização produtiva. Assim, na medida em que se proporciona o direito à igualdade no acesso às formações para a difusão de conhecimentos, os professores também assumem o dever e a responsabilidade com a produtividade no espaço escolar.

Já a partir de 1990, quando as orientações da UNESCO passam a defender nos documentos o atendimento da educação especial sob a perspectiva da Inclusão, identifica-se a aproximação das orientações para a formação de professores em educação especial aos aspectos econômicos da acumulação flexível/toyotismo, ao aspecto político do Neoliberalismo de Terceira Via e ao aspecto ideológico da Pós-Modernidade. Constata-se, nessas orientações, que o capital se utiliza da estrutura da UNESCO e busca influenciar suas orientações, de acordo com o respectivo projeto político, econômico e ideológico.

Nos estudos, observou-se que, a partir dos anos de 1990, a acumulação flexível/Toyotismo se articulou ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a manutenção do sistema produtivo. Nos documentos, identifica-se como proximidade a esse aspecto a necessidade de o professor e do docente especializado aprender a aprender junto aos alunos no desenvolvimento de múltiplas competências e habilidades ao longo da vida.

Dessa forma, o professor do atendimento ao PAEE foi assumindo a função de solucionador de problemas na gestão escolar, tornando-se o responsável pelo seu processo de formação. Essa característica se assemelha ao que propõe a acumulação flexível para os trabalhadores das fábricas, em que estes devem ser flexíveis e ajustáveis à demanda da diversidade com capacidade para resolver imprevistos, à medida que devem possuir uma qualificação diversificada, alcançando-se melhores condições de vida segundo o seu esforço individual.

Também faz parte desse contexto o Neoliberalismo de Terceira Via, que é o aspecto político que orientou as ações do Estado de modo a suprir os interesses econômicos, com efeitos nas políticas sociais e educacionais do período. Nos documentos, identifica-se como proximidade a esse aspecto a transferência de responsabilidades, a exemplo da necessidade de autoformação dos professores para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias aos desafios da diversidade que deve se desenvolver por intermédio da formação em serviço por toda a vida profissional. Essa característica se aproxima das definições do aspecto político que envolve a imprescindibilidade da oferta técnica mínima de formação aos profissionais necessária para a produção e autonomia deles para buscar uma melhor qualificação para o mercado flexível competitivo.

Outra característica identificada nos documentos envolve o incentivo das privatizações nas formações, característica que também se aproxima da minimização dos gastos com os setores públicos e da defesa da atuação mínima do Estado para atuar somente em setores que o setor privado não pode atuar, tornando as formações uma parte de um mercado de consumo na produção de competências.

Esse período também é marcado pela Pós-Modernidade, que representa um aspecto ideológico para a manutenção do projeto político e econômico que influencia os modos de interpretar a realidade e atuar sobre ela. Nos documentos, identifica-se como proximidade a esse aspecto a defesa da formação generalista e flexível dos professores da educação especial. Nesse processo, o Estado oferece os conhecimentos mínimos para o desenvolvimento das competências e habilidades para atendimento ao PAEE tanto aos professores, que deveriam ser capacitados para a inclusão nas escolas regulares, como para os docentes, que deveriam ter os conhecimentos especializados para atuar em colaboração com o desenvolvimento das necessidades individuais. Cabe a esses professores, então, desenvolverem-se e adequar-se à diversidade ao longo da vida, principalmente por meio da formação em serviço. Essas orientações se aproximam da Pós-Modernidade, em que tudo é mutável, nada é permanente, a exemplo das formações. Logo, os desafios atuais mudam,

assim como a realidade, o que inviabiliza a necessidade de uma formação aprofundada na formação inicial para atendimento de todas as deficiências nas classes regulares e de formações aprofundadas nas especializações sobre os conhecimentos específicos.

Para tanto, torna-se mais pertinente uma formação baseada em habilidades e competências, pois os conhecimentos são considerados mutáveis de acordo com a sua funcionalidade. Nessa perspectiva, o desenvolvimento das habilidades, para lidar com os problemas da diversidade, torna-se a prioridade da Pós-Modernidade, tanto para os professores capacitados como para os professores especialistas, haja vista que os conhecimentos específicos se tornam obsoletos. Assim, a formação de professores, segundo a pós-modernidade, deve ser sustentada pelo desenvolvimento das habilidades e competências, privilegiando-se os conhecimentos pedagógicos desenvolvidos em serviço em detrimento dos conhecimentos científicos específicos para atender às necessidades da diversidade.

Portanto, compreende-se que a exigência de habilidades e de formação dos aspectos sociais aos homens, característicos de cada período, relaciona-se com as exigências realizadas para a formação de professores em educação especial. Assim, a UNESCO, seus documentos e seu *modus operandi* têm uma relação de dependência e de determinação com o contexto político, econômico e ideológico de cada período histórico. Destarte, ela influencia e é influenciada por esse contexto. Com isso, percebe-se que os documentos da UNESCO expressam cada uma das concepções de educação especial e, conseqüentemente, de formação de professores, em cada momento histórico específico, refletindo as apropriações de capital em cada momento. Contudo, compreende-se que esses documentos também contribuíram para o movimento de mudanças nas concepções de formação de professores para a educação das PcDs, auxiliando em uma construção histórica que findou na defesa da perspectiva de educação inclusiva e na necessidade de atenção de todos os professores para a diversidade.

Nesse processo, torna-se importante a viabilidade de reflexões sobre a necessidade de formações científicas no que tange à diversidade na formação inicial para todos os professores e de conhecimentos mais específicos e aprofundados aos professores especializados da educação especial que, articulados às habilidades e competências pedagógicas, favoreçam práticas, de fato, inclusivas, o que se constitui uma parte da Agenda 2030 por meio do ODS 4, reafirmando-se a necessidade de uma continuidade de

estratégias para a construção de uma escola inclusiva e equitativa em todos os níveis e modalidades de ensino.

## REFERÊNCIAS

AHMAD, Aijaz. Cultura, nacionalismo e o papel dos intelectuais. In: WOOD, Ellen Meikisins, FOSTER, John Bellamy. **Em Defesa da História: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1999.

ALBUQUERQUE, Aline Vieira de; OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. Metodologias Ativas na educação: caminhos para aprendizagens significativas. In: Congresso Internacional ABED de Educação à Distância. Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Educação à Distância, 2020. p. 1-10. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2020/anais/trabalhos/62452.pdf> Acesso em: 24 jul. 2023.

ALMEIDA FILHO, Naomar de. **Volta às aulas com COVID**. [S. l.], 16 fev. 2021. Facebook: CNTE. Disponível em: [https://www.facebook.com/watch/live/?v=165287708558567&ref=watch\\_permalink](https://www.facebook.com/watch/live/?v=165287708558567&ref=watch_permalink) Acesso em 2 mar. 2024.

ALMEIDA, Maria Amelia. A Educação Especial no Estado do Paraná: Revendo alguns aspectos de sua história. In: MARQUESINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; TANAKA, Eliza Dieko; MORI, Nerli Nonato Ribeiro; SHIMAZAKI, Elsa Midori, (Orgs) **Persepctivas Multidisciplinares em Educação Especial** (pp. Xi – xiv). Londrina: Eduel, 1998.

ALMEIDA, Maria Amelia. Formação do professor para a educação especial: história, legislação e competências. **Revista Educação Especial**, p. 23-32, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4912/2949> Acesso em: 10 de jun. de 2024.

ANDERSON, Perry. Além do Neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo; ANDERSON, Perry. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático**. 4. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

ANDERSON, Perry. **As origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: EMIR, S.; GENTILI, Pablo. G. (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Saúde, Educação e Assistência Social: perspectivas de enfrentamento à pandemia**. ANPED Nacional, 24 fev. 2021. 1 vídeo (1h19min20s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L5cjWWDB2b4>. Acesso em 2 mar. 2024.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Inclusão Social. In: MANZINI, Eduardo José (Orgs). **Educação Especial: temas atuais**. Unesp. Marília-Publicações, 2000. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=13E4EAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Educa%C3%A7%C3%A3o+Especial:+temas+atuais.+manzini&ots=xQ1\\_O\\_EoHF&sig=v\\_klgnbw1xE1fC\\_uroPDOBOT-oA&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial%3A%20temas%20atuais.%20manzini&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=13E4EAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Educa%C3%A7%C3%A3o+Especial:+temas+atuais.+manzini&ots=xQ1_O_EoHF&sig=v_klgnbw1xE1fC_uroPDOBOT-oA&redir_esc=y#v=onepage&q=Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial%3A%20temas%20atuais.%20manzini&f=false) s . Acesso em: 20 de set. de 2023.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, v. 11, n. 21, p. 160-173, 2001. Disponível em: <https://claudialopes.psc.br/wp-content/uploads/2021/08/Paradigmas.pdf> defici\352ncia.doc Acesso em: 15 de set. de 2023.

ARON, Raymond. **Paz e Guerra entre as Nações**. Brasília: UNB, 1986.

ARRUDA, Marcos. ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente?. In: DE TOMASSI, Lívia; WARDE, Mirian Jorge.; HADDAD, Sérgio (orgs). **O Banco Mundial e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1998.p.41-73.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública**. Autores Associados, 2008.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Bem público, teoria do capital humano e mercadorização da educação: aproximações conceituais e uma apresentação introdutória sobre " público" nas Declarações da CRES-2008 e CRES-2018. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 3, p. 873-902, 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ree/v13n3/1982-7199-ree-13-03-873.pdf> Acesso em: 05 nov. de 2023.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. **Educação e gestão neoliberal: a escola cooperativa de Maringá—uma experiência de Charter School?**. EDUEM, 2021.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. **Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social?** Avaliação, Campinas, v. 18, n. 1, p. 129-50, mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/PsC3yc8bKMBBxzWL8XjSXYP/?lang=ptLO> Acesso em: 05 nov. de 2023.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil**. Washington, DC: Grupo Banco Mundial, 2017.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. e217423, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8FLTQYvVChDcF77kWPhtSww/?format=pdf&lang=ptHtSww/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em 20 de jul de 2024.

BARRETO, Ireneu Cabral. **A convenção europeia dos direitos do homem**. Lisboa: Aequitas Editorial Notícias, 1995.

BATISTA, Getsemane de Freitas; CARDOSO, Fernanda Luísa de Miranda. **Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)**. Portal Pioneiros da Educação Especial no Brasil. 2022. Disponível em: <https://portalpioneiros.fae.ufmg.br/centro-nacional-de-educacao-especial-cenesp/> . Acesso em: 10 jan. 2024.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. Em busca da flor viva: para uma crítica ao ideário inclusivista em educação. **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 573-588, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fdHHbbfgv4m7c6SnkdxcfSF/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 out. 2023.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 1988.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRADDOCK, David. **Opening Closed Doors: The Deinstitutionalization of Disabled Individuals**. 1977.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília. 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Brasília: MEC/CNE, 2006.

BRASIL. **Decreto n.º 7611 de 17 de novembro de 2011**. Brasília, DF, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm) Acesso em 15 de jun. de 2024.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar, 2023. Brasília: MEC, 2023.

BRASIL, **Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, Censo escolar, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação infantil - saberes e práticas para educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

BRASIL. **Portaria n.º 528, de 6 de junho de 2024**. Dispõe sobre o prazo para criação de novos referenciais de qualidade e marco regulatório para oferta de cursos de graduação na modalidade a distância e procedimentos. Diário Oficial da União. Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. Brasília, DF, Edição: 108-D, Seção: 1 - Extra D, p. 1.

BRASIL. **Resolução n.º 04 de 2 de outubro de 2009** – CNE. Brasília, DF, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf) . Acesso em 10 de mai. de 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva**. Brasília. Documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela Portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da educação em 07 de Janeiro de 2008.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A crise da América Latina: Consenso de Washington ou crise fiscal? **Pesquisa e planejamento econômico**: São Paulo, v. 21, n. 1, p. 3-23, abr. 1991.

BUENO. José Geraldo Silveira. **A inclusão de alunos deficientes na classe comum do ensino regular**. Temas sobre Desenvolvimento, v. 9, n. 54, p. 21- 27, 2001.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?. **Revista Brasileira de educação especial**, v. 3, n. 05, p. 07-25, 1999. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v03n05/v03n05a02.pdf> org.br. Acesso em: 10 de set. de 2023.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, Editora da PUC-SP, 1993.

CAMPANA, Antônio et al. **Status socioeconômico e deficiência intelectual em escolares**. Tese de doutorado, Botucatu, Faculdade de Ciências Médicas e Biológicas. 1977.

CAMPOS, Juliana Cristine Diniz A. Convenção contra a discriminação no Ensino e a ordem constitucional brasileira. In: **Direito à educação: aspectos constitucionais, San Pablo, Brasil: Edusp**, 2010. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Nina-Ranieri-2/publication/326693224\\_Direito\\_a\\_Educacao\\_-](https://www.researchgate.net/profile/Nina-Ranieri-2/publication/326693224_Direito_a_Educacao_-)

[\\_Iguualdade\\_e\\_Discriminacao\\_no\\_Ensino/links/5b738a4ba6fdcc87df7a37be/Direito-a-Educacao-Iguualdade-e-Discriminacao-no-Ensino.pdf#page=150.indb](#) Acesso em: 10 de jul. de 2024.

CANZIANI, Maria de Lourdes. **Crianças deficientes, psicodiagnóstico**. Educação. Porto Alegre/RS, 1995.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. **História da Educação Especial: em busca de um espaço na história da educação brasileira**. VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, 2006. Disponível em: [https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/V/Vera%20lucia%20messias%20fialho%20capellini.pdf](https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/V/Vera%20lucia%20messias%20fialho%20capellini.pdf) Acesso em: 10 de ago. de 2023.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. Fundamentos para uma Educação na Diversidade. In: RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos (orgs.). **Diversidade e Cultura Inclusiva**. Unesp; Redefor Educação Especial e Inclusiva. – São Paulo: Unesp, Núcleo de Educação a Distância, 2014. Disponível em: [https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155241/6/unesp-nead\\_reei1\\_ei\\_d01\\_e-book.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155241/6/unesp-nead_reei1_ei_d01_e-book.pdf) Acesso em 15 de Setembro de 2023.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteadó. **Formação do educador no curso de pedagogia: a educação especial**. Cad. CEDES, Campinas, v. 19, n. 46, p. 29-40, Set. 1998. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000300004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300004&lng=en&nrm=iso) . Acesso em: 14 de jun. de 2024.

CARVALHO, Daniel Ferreira De Souza. O Fenômeno Soft Lawbate à porta do Direito **Internacional Contemporâneo**. Brasília: UniCEUB. 2006. Disponível em: <http://www.repositorio.uniceub.br/bitstream/235/9609/1/20277941.pdf> . Acesso em: 10 de jun. de 2024.

CASSIN, Marcos. Louis Althusser: referências para pesquisa em educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2. ed. Campinas: Autores Associados; **Revista Histedbr**, 2008. p. 161-179.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede: do conhecimento à política. In: CASTELLS, Manuel.; CARDOSO, Gustavo (orgs.). **A sociedade em rede: do conhecimento à ação política**; conferência. Belém, Portugal: Imprensa Nacional, 2005. p. 17-30.

CAVALCANTE, Pedro. Convergências entre a governança e o pós-nova gestão pública. **Boletim de Análise Político-institucional**, Brasília, n. 19, p. 17-23, dez. 2018.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001

COLETIVO CEM FLORES. **A luta de classes no Brasil em contexto de crise e pandemia**. 2. ed. São Paulo: Cem Flores Org., 2020.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

CONSED- UNESCO. **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina**. Brasília, DF: UNESCO, 2007.

CORIAT, Benjamin. Automação programável: novas formas e conceitos de organização da produção. In: SCHIMTZ, H., CARVALHO, R. (org). **Automação, competitividade e trabalho**: a experiência internacional. São Paulo: Huitec, 1988.

CORRÊA, Nesdete Mesquita. **A educação especial no Brasil dos anos 1990: um esboço de política pública no contexto da reforma do Estado**. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, v. 27, 2004.

CORSI, Francisco Luiz; ALVES, Giovanni. Século XXI – uma perspectiva crítica crise financeira global e o capitalismo do. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 9, n. 33 [especial], p. 16-25, maio 2009.

CORSI, Francisco Luiz; CAMARGO, José Marangoni; SANTOS, Agnaldo dos. In: **A crise do capitalismo global: bolhas especulativas e os novos espaços de acumulação na periferia**. Brazilian Journal of International Relations, Marília, v. 7, n. 2, p. 267-99, maio/ago. 2018.

CULP. Julian. Educação cidadã, consciência democrática e globalização. **Revista Perspectiva Filosófica** 45 (4), 188-218. Periódicos UFPE. Pernambuco. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.html> Acesso 20 ago. 2023.

CUNHA, Beatriz Belluzzo Brando. **Classes de educação especial para deficientes mentais: intenção e realidade**. São Paulo, SP, Dissertação (Mestrado), Universidade de São Paulo, 1988.

CUNHA, Célio da. Magistério: diretrizes de valorização e impasses. **Cadernos de Educação: Diretrizes para a Carreira e Remuneração**, p. 145, 2009. Disponível em: [https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/05/cadernos\\_de\\_educacao\\_n.21\\_2009.pdf#page=147](https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/05/cadernos_de_educacao_n.21_2009.pdf#page=147) . Acesso em 15 de jul. de 2024.

DALE, Roger. **A Sociologia da Educação e o Estado após a globalização**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-120, out./dez. 2010.

DALE. Roger. **Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente**

**estruturada para a educação"?** Educação e Sociedade, Campinas, v.25, n.87, p.423-460, 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 10 de agosto de 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. **Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.**

DELORS, Jacques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC; Unesco, 1998. (Relatório da Unesco para a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI). Disponível em: [http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf) . Acesso em: 20 set. 2023.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2001.

ECOSOC. **Resolution 1086 (XXXIX). Social questions. K. Rehabilitation of the Disabled.** Nova Iorque, 30 de julho de 1965.

EAGLETON, Terry. **As ilusões do pós-modernismo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

EAGLETON, Terry. De onde vem os pós-modernistas? In: WOOD. Ellen Meikisins,

FOSTER, John Bellamy. **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1999.

EAGLETON, Terry. **Depois da teoria: um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: Ronaldo M. L. Araujo; Doriedson S. Rodrigues. (Org). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais.** 1ª ed, vol 01, p. 425. Campinas-SP: Alínea, 2012.

EVANGELISTA, Olinda. **Política de formação docente no governo Lula (2002-2010).** In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL RED ESTRADO, 8., 2010, Lima. *Anais...* Lima/Peru: Universidad de Ciencias y Humanidades, p. 1-14, 2010.

EVANGELISTA, Olinda. Políticas educacionais, privatização e formação do professor no Brasil. In: LIMA, Antonio Bosco de; VIRIATO, Edaguimar Orquizas (Org.). **Política educacional e qualificação docente.** Cascavel, PR: Assoeste, 2001. p. 13-30.

FERNANDES, Lorena Barolo, SCHLESENER, Anita; MOSQUERA, Carlos. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas**

**Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba v.2, p.132 –144. 2011. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/incantare/article/view/181/186> Acesso em: 10 de set. de 2023.

FERREIRA, Gesilaine Mucio; JANUÁRIO, Erika Ramos; MOREIRA, Jani Alves da Silva. Políticas para a educação especial inclusiva no Paraná e a COVID-19: ensino remoto emergencial. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 65, p. 147-62, abr./jun. 2021.

FERREIRA, Gesilaine Mucio; MOREIRA, Jani Alves da Silva; VOLSI, Maria Eunice França. **A educação especial e inclusiva nos documentos do Banco Mundial e da UNESCO pós-crise mundial de 2008: orientações políticas para o Brasil**. Série- Estudos, v. 28, n. 62, p. 257-281, 2023. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/sest/v28n62/1414-5138-sest-28-62-0257.pdf> Acesso em: 15 de out. de 2023.

FERREIRA, Júlio. **A exclusão da diferença; a educação do portador de deficiência mental**. Piracicaba: Unimep, 1992.

FERREIRA, Julio Romero. **A construção escolar da deficiência mental**. 1989. Tese de Doutorado. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/17962> . Acesso em 10 de nov. de 2023.

FERREIRA, Maria Cecília Carreto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (Orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**, v. 2, p. 21-38, 2004.

FERREIRA, Rafael Freire. Reflexões sobre o instituto da prova. In: **Novas dimensões do Direito: uma perspectiva Soft Law**. 1ª Edição. Lisboa: Editora Chiado, 2016.

FOSTER, John Bellamy. Marx e o meio ambiente. In: WOOD. Ellen Meikisins, FOSTER, John Bellamy. **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1999.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FRANCO FILHO, Georgenor de Sousa. Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Enciclopédia jurídica da PUC-SP. In: CAMPILONGO, Celso Fernandes; GONZAGA, Alvaro de Azevedo; FREIRE, André Luiz (coords.). Tomo: **Direitos Humanos**. Wagner Balera, Carolina Alves de Souza Lima (coord. de tomo), v. 1, 2022. Disponível em: [https://enciclopediajuridica.pucsp.br/pdfs/declaracao-universal-dos-direitos-humanos-de-1948\\_623a2d31cf0dd.pdf](https://enciclopediajuridica.pucsp.br/pdfs/declaracao-universal-dos-direitos-humanos-de-1948_623a2d31cf0dd.pdf) . Acesso em 20 de jun. de 2024.

FRASER, Nancy. **Da redistribuição ao reconhecimento? dilemas da justiça para uma era pós-socialista.** Trad. Julio Assis Simões. Cadernos de campo, São Paulo, n. 14/15, p. 231-239, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei.; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação.** 3. ed. Campinas: Autores Associados; Histedbr, p. 61-74, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9031/6492> . Acesso em 15 de jul. de 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** Trad. de Vânia Paganini Thurler e Tomaz Tadeu da Silva. 16. ed., Petrópolis: Vozes, p. 73-102, 2009.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. **Revista Práxis Educativa**, vol. 6, nº. 1, p. 55-66, jan/jun, 2011.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Para além da “inclusão”: crítica às políticas educacionais contemporâneas. In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional.** Araraquara: Junqueira e Marin, 2014. p. 101-40.

GARTNER, Alan; LIPSKY, Dorothy. **Beyond special education: toward a quality system for all students.** Harvard Educational Review, v. 57, p. 367-395, 1989.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo.** Petrópolis: Vozes, 1998.

GIDDENS, Anthony. **A Terceira Via e seus críticos.** Rio de Janeiro: Record, 2001.

GIDDENS, Anthony. **Para além da esquerda e da direita. O futuro da política radical.** Tradução de Álvaro Hattner. São Paulo: Editora da UNESP, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, Rosana. BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto da educação inclusiva. In: Rosana, GLAT (org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Sete Letras, 2009, p. 15-35.

GOFFMAN, Erving. **Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates.** Aldine Transaction, 1962.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação**, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf> Acesso em 10 de Setembro de 2023.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. Políticas para formação de professores no Brasil: um estudo dos documentos da UNESCO (1945-1990). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas (PE). **Anais**. Porto de Galinhas (PE), UFPE, 2012, p. 1-16. Disponível em: [https://anped.org.br/sites/default/files/gt02-1476\\_int.pdf](https://anped.org.br/sites/default/files/gt02-1476_int.pdf) Acesso em: 15 out. 2023.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. **Políticas da UNESCO para formação de professores no Brasil: uma leitura da desqualificação da educação brasileira**. Cadernos de Pesquisa, v. 5, n. 11, 2018.

GRAMSCI, Antonio. **Americanismo e fordismo**. Tradução de Gabriel Bogossian. São Paulo: Hedra, 2008.

GRAMSCI, Antonio. Temas de cultura. Ação católica. Americanismo e fordismo. In: **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Vol. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GUHUR, Maria de Lourdes Periyoto. A Política de Inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular: demandas da globalização excludente. In: **Educação e diversidade cultural**. 2 ed. Maringá: Eduem, 2012.

HABERMAS, Jürgen. Modernity—an incomplete project. In: **Postmodernism**. Routledge, 1983.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 25ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014a.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 5ª ed., 2014b.

HARVEY, David. **O novo imperialismo**. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 2005.

HARVEY, David. **O problema da globalização**. Revista Novos Rumos, n. 27, 2012.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Centro de Estudos Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXI, nº 55, nov., 2001.

IANNI, Octávio. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Painel de Indicadores da Educação Especial**. Disponível em: <https://diversa.org.br/indicadores/>. Acesso em: 19 set. 2024.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/kVvdYMWXxbLnbTsSP7mqSHt/> Acesso em: 10 de agosto de 2023.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos. **Consciência de classe ou cidadania planetária?** Notas críticas sobre os paradigmas dominantes no campo da formação do educador. Fortaleza, 2003.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. Abordagens da Educação Especial no Brasil entre Final do Século XX e Início do Século XXI. **Revista brasileira de educação especial**. v. 24, p. 51-68, 2018. ISSN 1980-5470. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382418000400005> Acesso em: 15 de outubro de 2023.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos**. Autores Associados, 1999.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Uma breve história da educação das pessoas com deficiências no Brasil. In: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (Orgs). **Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades**, v. 1, p. 33-76, 2013.

KOERNER, Andrei. O papel dos direitos humanos na política democrática: uma análise preliminar. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 18, p. 143-157, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/RhqYCWbtMjVpqyS6WsHhTjN> . Acesso em: 20 de setembro de 2023.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, Histedbr, 2005. p. 77-95.

KUENZER, Acácia Zeneida. Globalização e educação: Novos desafios. In: **Encontro Nacional de Didática e prática de ensino – ENDIPE**, Anais IX, V. 1, p. 116 – 135. Águas de Lindora, 1998.

KUENZER, Acácia Zeneida. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência & Saúde Coletiva**, 25(1):57-66,

Curitiba. 2020. DOI: 10.1590/1413-81232020251.2898. 2019. Disponível em: [scielo.br/j/csc/a/WDrjPv8s6s9X5Y63PWG3VgJ/?format=pdf](https://scielo.br/j/csc/a/WDrjPv8s6s9X5Y63PWG3VgJ/?format=pdf). Acesso em: 10 de ago. de 2023.

LESSA, Sérgio. **Abaixo a família monogâmica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LESSA, Sérgio. **Capital e estado de bem-estar: o caráter de classe das políticas sociais**. 1ª ed., São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de pesquisa**, v. 46, p. 38-62, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtgY4GVPJ5rNYZQfWyBPPb/?format=pdf&lang=pt.in> db Acesso 10 nov. 2023.

LUKÁCS, Georgy. O trabalho. In: **Por uma ontologia do ser social**. Roma: Riuniti, 1981. (Tradução mimeogr. de Ivo Tonet).

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olímpio Editora, 2006.

MAIA, Anderson Menezes. A Soft Law as normas internacionais de proteção ao meio ambiente. In: **Novas dimensões do Direito: uma perspectiva Soft Law**. 1ª Edição. Lisboa: Editora Chiado, 2016

MALIK, Kenan. O espelho da raça: o pós-modernismo e a louvação da diferença. In: WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy (orgs.). **Em defesa da história: Marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

MARTINS, André Silva. **Burguesia e a nova sociabilidade: estratégias para educar o consenso no Brasil contemporâneo**. Orientadora: Lúcia Maria Wanderley Neves. Tese (Doutorado em Educação), 284 páginas. Campo de Confluência: Políticas Públicas, Movimentos Instituintes e Educação. Projeto de Pesquisa: A Nova pedagogia da Hegemonia. Niterói- RJ/UFF, 2006. Disponível em: <https://docplayer.com.br/25564719-Burguesia-e-a-nova-sociabilidade.html> Acesso em 15 de jul. de 2024.

MARX, Karl Heinrich; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Escriba, 1968.

MARX, Karl. **O capital: Crítica da Economia Política**. Livro 1. Volume 2. 22. Ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2008.

MAUES, Olgaíses Cabral. A Agenda Global da Educação no contexto da covid-19. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 187-216, maio/ago. 2021.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil. História e Políticas Públicas**. São Paulo; Ed: Cortez, 1996.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Tendências da formação de professores de excepcionais e sua correlação com as características da educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 1, n. 01, p. 07-13, 1992.

MAZZUOLI, Valerio de Oliveira. Curso de Direito Internacional Público. 9. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: **Editora Revista dos Tribunais**, 2015.

MAZZUOLI, Valerio de Oliveira. **Tratados Internacionais de Direitos Humanos e Direito Interno**. São Paulo, Saraiva, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista brasileira de educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006. Disponível em: <https://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v11n33/v11n33a02.pdf> Acesso em: 10 de setembro de 2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010. pp. 93-109. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9842> Acesso: 15 de setembro de 2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Deficiência Mental: A construção científica de um conceito e a realidade**. Tese de Doutorado. Tese de Doutorado-USP: São Paulo.1995.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MICHELS, Maria Helena. A Formação de professores de educação especial no Brasil. In: **A Formação de Professores em Educação Especial no Brasil: propostas em questão**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, p. 23-58, 2017.

MICHELS, Maria Helena. Formação do professor de Educação Especial no Brasil. **REUNIÃO NACIONAL DA ANPED**, v. 40, p. 1-7, 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: 15 de Jan. de 2024.

MICHELS, Maria Helena. O instrumental, o generalista e a formação à distância: estratégias para a reconversão docente. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2011. p. 79-90.

MICHELS, Maria Helena; SOUZA, Lehmkuhl de, Márcia. A política de formação de professores do ensino fundamental para atender alunos da educação especial. **Educação e Fronteiras**, v. 5, n. 14, p. 60-72, 2015. Disponível em: [https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/3786/pdf\\_285](https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/3786/pdf_285) Acesso em 15 de jul. de 2024.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. História, deficiência e educação especial. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 15, p. 1-7, 2004. Disponível em: <https://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/INCLUS%C3%83O-DEFICENCIA-E-EDUCA%C3%87%C3%83O-ESPECIAL.pdf> . Acesso em: 20 de setembro de 2023.

MORAES, Maria Célia Marcondes de et al. **Illuminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 80-98, 2003.

MORRIS, Pauline. Put Away. London, **England: Routledge and Kegan**. Paul Ltd. 1969.

MOURA, Alessandro de. **A crise dos anos 1970: uma longa crise de superprodução**. 2020. Disponível em: <https://www.esquerdadiario.com.br/A-crise-dos-anos-1970-uma-longa-crise-de-superproducao#notes> Acesso em 20 set. 2023.

MUNTANER, Joan J. Práticas inclusivas en el aula ordinaria. **Revista educación inclusiva**, v.7 n. 1, 2017.

NETTO, José Paulo. Georg Lukács: um exílio na pós-modernidade. In: PINNASSI, Maria Orlanda; LESSA, Sergio (Org.). **Lukács e a atualidade do marxismo**. São Paulo: Boitempo, 2002.

NOSELLA, Paolo; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A educação em Gramsci. In: **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 2, p. 25-33, 2012.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Política de (con)formação de professores para o atendimento educacional especializado: estratégias de governamentalidade neoliberal. In: VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. **Anais do VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. p. 1229-1240, 2013.

O'BRIEN, John (1999). **The Genius of the Principle Of Normalization**. **Responsive Systems Associates**, Lithonia, GA.1999. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED456601.pdf> .Acesso em: 20 jul. 2006.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **Marx e a exclusão**. Pelotas: Seiva, 2004b.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **Sobre o alcance teórico do conceito de exclusão.** *Civitas*, Porto Alegre, v.4, n.1, jan-jun. 2004.

OMOTE, S. **Formação de professores especializados no ensino de deficientes.** Reunião anual de Psicologia, v. 18, 1988.

PALÚ, Janete; PETRY, Oto João. **Neoliberalismo, globalização e neoconservadorismo: cenários e ofensivas contra a Educação Básica pública brasileira.** *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2015317, p. 1-21, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.15317.063. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89462860049> acesso em: 20 de Jul de 2023.

PASCHOALICK, Wanda. **Análise do processo de encaminhamento de crianças às classes especiais para deficientes mentais desenvolvido nas escolas de 1º grau de ensino de Marília.** Dissertação de mestrado, São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 1981.

PEREIRA, Jennifer Nascimento et al. **Nova Escola e padrão BNCC de docência: a formação do professor gerenciado.** 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/214696> Acesso em: 10 de jun. de 2024.

PEREIRA, Mary Jose Almeida; DE CAMARGO, Arlete Maria Monte. O neoliberalismo e a privatização da educação: formação de professores e a relação entre as parcerias público-privadas. **Revista Inter-Ação**, v. 45, n. 2, p. 300-316, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/61147/35517> Acesso em 10 de dez. de 2023.

PERONI, Vera. Implicações da relação público-privada para a democratização da educação no Brasil. In: PERONI, Vera (Org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação.** São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 15-34.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência mental: da superstição à ciência.** São Paulo: T. A. Queiroz Editor Ltda, EDUSP, 1984.

PIMENTEL, Gabriela Sousa Rêgo. O Brasil e os desafios da educação e dos educadores na agenda 2030 da ONU. **Revista Nova Paideia-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, v. 1, n. 3, p. 22-33, 2019. Disponível em: <http://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/35/26> . Acesso em 10 de jul. de 2024.

PINA, Leonardo Docena. **As Ilusões do Paradigma da Inclusão na produção teórica da Educação Física.** Tese (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora – MG, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/2821/1/leonardodocenapina.pdf> . Acesso em 15 de jul. de 2024.

PLETSCH, Marcia Denise. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). **Education Policy Analysis Archives/Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, p. 1-25, 2014.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em revista**, p. 143-156, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLGQBRR76Hc9dHqQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 15 de jul. de 2024.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: NAU/EDUR. 2010.

PLETSCH, Márcia Denise; SÁ, Miriam Ribeiro Calheiros de; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. A favor da escola pública: a intersectorialidade como premissa para a educação inclusiva. **Revista Teias**, v. 22, n. 66, p. 11-26, 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/tei/v22n66/1982-0305-teias-22-66-0011.pdf> Acesso em: 15 de jul. de 2024.

RAFANTE, Heulalia. Charalo. Política de Educação Especial no Brasil: A relação entre o Estado, a Sociedade Civil e as Agências Interamericanas na criação do CENESP. In: **Anais da 37 Reunião Nacional da ANPED**, 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC-Florianópolis/SC. 2015.

RIBEIRO, Luana Leal; DA SILVA, Renata Maldonado. Alternativas do capital para formação docente nas políticas educacionais inclusivas. **Anais do Encontro Internacional e Nacional de Política Social**, v. 1, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/einps/article/view/33308> Acesso em: 10 de jun. de 2024.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos (orgs.). **Diversidade e Cultura Inclusiva**. Unesp; Redefor Educação Especial e Inclusiva. – São Paulo: Unesp, Núcleo de Educação a Distância, 2014. Disponível em: [https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155241/6/unesp-nead\\_reei1\\_ei\\_d01\\_e-book.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155241/6/unesp-nead_reei1_ei_d01_e-book.pdf) Acesso em 15 de Set. de 2023.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim et al. Fundamentos Históricos da Educação Especial e Inclusiva: reflexões sobre diversidade. In: RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos (orgs.). **Diversidade e Cultura Inclusiva**. Unesp; Redefor Educação Especial e Inclusiva. – São Paulo: Unesp, Núcleo de Educação a Distância, 2014. Disponível em: [https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155241/6/unesp-nead\\_reei1\\_ei\\_d01\\_e-book.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155241/6/unesp-nead_reei1_ei_d01_e-book.pdf) Acesso em 15 de Set. de 2023.

SÁ, Márcia Souto Maior Mourão. **Legislações e políticas públicas em Educação Inclusiva**. 2ª. Ed. – Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

SAILOR, Wayne; GEE, Kathy; KARASOFF, Patricia. Full inclusion and school restructuring. In: SNELL, Martha. E. (Ed.). **Instruction of students with severe disabilities**. Columbus, OH: Merrill, 1993. p. 1-30

SAILOR, Wayne. **Inclusion. President's Commission on Excellence in Special Education Research Agenda Task Force**. Nashville. Tennessee, 2002. Disponível em:

<https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=b0279b2ce2d0adde4cf782d660ae5ac15131e85fesidentialAward.PDF> Acesso em: 23 jul. 2006.

SALE, Paul; CAREY, Doris M. **The sociometric status of students with disabilities in a full-inclusion school**. *Exceptional Children*, v. 62, n. 1, p. 6-19, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: 3ª Edição. Cortez, 1992.

SCHNEIDER, Doroth. **Classes esquecidas: Os alunos excepcionais do Estado da Guanabara**. Dissertação de mestrado em Antropologia Social, Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1974.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Formação docente: conhecimento científico e saberes dos professores**. *Árius Revista de Ciências Humanas e Artes*. v. 13, n. 2, jul./dez., 2007. Disponível em: [https://www.ch.ufcg.edu.br/sites/arius/01\\_revistas/v13n2/01\\_arius\\_13\\_2\\_formacao\\_do\\_cente.pdf](https://www.ch.ufcg.edu.br/sites/arius/01_revistas/v13n2/01_arius_13_2_formacao_do_cente.pdf) . Acesso em: 16 de jul. de 2023.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. *Perspectiva*, v. 29, n. 1, p. 127-160, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n1p127/19415> Acesso em: 20 de jan. de 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo, SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

SOUZA, Flávia Faissal de; PLETSCHE, Márcia Denise. **A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 25, p. 831-853, 2017.

SOUZA, Flávia Faissal de; PLETSCHE, Márcia Denise; BATISTA, Getsenname de Freitas. **A formação de professores-pesquisadores em Educação Especial durante a ditadura no Brasil.** Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, Arizona, EUA, vol. 27, n. 63, p. 1-24, jun. 2019.

SOUZA, Leonardo da Rocha de; LEISTER, Margareth Anne. A influência da soft law na formação do direito ambiental. **Revista de Direito Internacional**, Brasília, v. 12, n. 2, p. 767-784, 2015. Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/rdi/article/download/3675/pdf> . Acesso em: 21 jul. 2024.

SOUZA, Sirlene Brandão de. **A formação de professores na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular: análises de propostas curriculares de cursos de formação de professores no ensino superior no Estado de São Paulo** (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil. 2013. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10425/1/Sirleine%20Brandao%20de%20Souza.pdf> Acesso em: 05 de jun. de 2024.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **A rationale for the merger of special and regular education.** Exceptional Children, v. 51, p. 102-111, 1984.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Educating all students in regular education.** TASH Newsletter, v. 13, n.º 4, p. 1-7, 1997.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores** – P. Alegre: Artimed, 1999.

TEODORO, Antônio. Novos Modos de Regulação Transnacional de Políticas Educativas. Evidências e Possibilidades. In: TEODORO, Antônio; SCOCUGLIA, Afonso; et al. **Tempos e andamentos nas políticas de educação: estudos iberoamericanos.** Brasília: Líber Livro Editora, CYTED, 2008.

TONELLO, Luri. **No entanto, ela se move: a crise de 2008 e a nova dinâmica do capitalismo.** São Paulo: Boitempo; Iskra, 2021.

TONET, Ivo. **Método Científico: uma abordagem ontológica.** 1ª ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TOSTES, Anjuli; MELO FILHO, Hugo. Apresentação. In: TOSTES, Anjuli; MELO FILHO, Hugo (Org.). **Quarentena: reflexões sobre a pandemia e depois.** Bauru: Canal 6, p. 11-3, 2020.

UNESCO. **Ad hoc Inter-agency Meeting on Rehabilitation of the handicapped.** 1961.

UNESCO. **A educação em um novo mundo pós-moderno.** XVI Congresso Mundial de Educação Católica. Brasília: UNESCO, abril de 2002. Disponível em: [unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133673](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133673) . Acesso em: 10 de Set. de 2023.

UNESCO. **Apoio a professores e pessoal da educação em tempos de crises.** 2020d Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/search/1f0d480d-159c-4916-b146-409d3a71bd32> . Acesso de 15 de mai. De 2024.

UNESCO. **A Recomendação da OIT/UNESCO de 1966 relativa ao Estatuto dos Professores.** Paris, 1966. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000160495\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000160495_por) . Acesso em: 15 mar. 2023.

UNESCO. **Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.** 1945. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147273SCO> . Acesso em: 20 de Jun. 2023.

UNESCO. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiências.** 1999. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/biblioteca/gestao-publica-convencao-da-guatemala-de-1999-convencao-interamericana/> Acesso em: 10 de Jul. 2023.

UNESCO. **Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino.** 1960b. Disponível em: [unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132598\\_por/PDF/132598por.pdf.multi](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132598_por/PDF/132598por.pdf.multi) . Acesso em: 20 de Jun. 2023.

UNESCO. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** 2006b. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/714\\_1.pdf](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/714_1.pdf) . Acesso em 15 de mai. 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais. Espanha, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394> . Acesso em: 15 mar. 2023.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos.** Jontiem. 1990. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por?posInSet=1&queryId=3c4064ce-efbc-4a71-897d-14be1b9e68bf\\_et=1&queryId=3c4064ce-efbc-4a71-897d-14be1b9e68bf](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por?posInSet=1&queryId=3c4064ce-efbc-4a71-897d-14be1b9e68bf_et=1&queryId=3c4064ce-efbc-4a71-897d-14be1b9e68bf) Acesso em: 10 de jul. 2023.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: [unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423/PDF/139423por.pdf.multi](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423/PDF/139423por.pdf.multi) . Acesso em: 20 de Jun. 2023.

UNESCO. **Directrices sobre políticas de Inclusión em la educación**. 2009. Disponível em: [unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa) Acesso em: 15 de jun. de 2024.

UNESCO. **Diversidade na educação: experiências de formação continuada de professores**. Brasília. 2006a. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154577?posInSet=1&queryId=796da6c9-15ae-45fc-8b35-97a49b32f0e2> . Acesso em: 10 de Jul. 2023.

UNESCO. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. Brasília, DF: UNESCO, 2016a.

UNESCO. **Educação para os objetivos de desenvolvimento sustentável: objetivos de aprendizagem**. Brasília, DF: UNESCO, 2017.

UNESCO. **Educação para Todos: O compromisso de Dakar**. Dakar: Senegal. 2001. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509?posInSet=1&queryId=85d78f4e-dd38-4a0c-a201-7dca75c6b8d0> . Acesso em: 10 de jul. 2023.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**. 1996. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129801?posInSet=3&queryId=d2ba054c-95bc-4607-933b-1f1657ddc263> Acesso em: 10 de Jul. 2023.

UNESCO. **El Correo: Los Derechos de Todos**. México. 1963. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000063446\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000063446_spa) . Acesso em: 20 de Jun. 2023.

UNESCO. **El Correo**. 10 de Diciembre: Jornada de los Derechos Humanos. Paris, 1953. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000073310\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000073310_spa) . Acesso em: 15 mar. 2023.

UNESCO. **Expert Meeting on Special Education** (Paris, 5-7 December 1968). Paris: Author. 1969.

UNESCO. **XXIIIrd International Conference on Public Education. Recommendation N° 51 to the Ministries of Education concerning the Organization of Especial Education for Mentally Handicapped Children**. Geneva: Author. 1960a

UNESCO. **Inclusão e educação em tempos de pós-pandemia: painéis do fórum regional de política educacional.** 2020a. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379590\\_por?posInSet=1&queryId=1ae1b6bd-91f1-4164-88de-de262baac699](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379590_por?posInSet=1&queryId=1ae1b6bd-91f1-4164-88de-de262baac699) . Acesso em: 10 de Jul. 2023.

UNESCO. **Inclusão, equidade e desigualdade entre estudantes das escolas públicas de ensino fundamental no Brasil.** 2022a. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382175?posInSet=1&queryId=55282921-fb3c-48ae-84bb-328e1d6f2033> . Acesso em: 10 de jul. 2023.

UNESCO. **Manual para garantir equidade e inclusão na educação.** 2019a. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508?posInSet=1&queryId=3d62f983-6c28-4c00-b777-68c3d63f1052> . Acesso em: 10 de Jul. 2023.

UNESCO. **Necessidades especiais na sala de aula: um guia para a formação de professores.** 1998. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219234?posInSet=1&queryId=b0603543-f993-4a96-8264-5c0993400a75> Acesso em: 10 de Jul. 2023.

UNESCO. **O Correio: A Olimpíada dos Paralíticos.** Brasil. 1974. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000074869\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000074869_spa) Acesso em: 20 de jun. 2023.

UNESCO. **O Correio: Derechos Humanos: conocerlos para hacerlos respetar.** 1978. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000074795\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000074795_spa) . Acesso em: 20 de jun. 2023.

UNESCO. **O Correio: O mundo dos deficientes: eles querem participar.** Brasil. 1981. Disponível: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000074734\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000074734_spa) . Acesso em: 20 de jun. 2023.

UNESCO. **Orientações para a inclusão: Garantindo o acesso à Educação para Todos.** Paris. 2005. Disponível em: <https://vdocuments.mx/garantindo-o-acesso-educacao-para-ept-encorajada-pela-declarao-de-jomtien.html?page=2> Acesso em: 10 de jul. 2023.

UNESCO. **Professores do Brasil: novos cenários de Formação.** 2019b. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919?posInSet=1&queryId=9ef69d52-f3ef-4ff7-997e-fed33b4a2e5e> Acesso em: 10 de Jul. 2023.

UNESCO. **Professores do Brasil: novos cenários de Formação.** 2019b. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919?posInSet=1&queryId=9ef69d52-f3ef-4ff7-997e-fed33b4a2e5e> Acesso em: 10 de Jul. 2023.

UNESCO. **Programa De Ação Mundial Para As Pessoas Com Deficiência**. 1982. Disponível em: [https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/programa\\_de\\_acao\\_mundial\\_para\\_as\\_pessoas\\_com\\_deficiencia\\_de\\_3\\_12\\_1982.pdf#:~:text=PROGRAMA%20DE%20A%C3%87%C3%83O%20MUNDIAL%20PARA%20AS%20PESSOAS%20COM,Resolu%C3%A7%C3%A3o%207%2F52%2C%20de%203%20de%20dezembro%20de%201982.res.org.br/wp-content/uploads/2019/11/programa\\_de\\_acao\\_mundial\\_para\\_as\\_pessoas\\_com\\_deficiencia\\_de\\_3\\_12\\_1982.pdf](https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/programa_de_acao_mundial_para_as_pessoas_com_deficiencia_de_3_12_1982.pdf#:~:text=PROGRAMA%20DE%20A%C3%87%C3%83O%20MUNDIAL%20PARA%20AS%20PESSOAS%20COM,Resolu%C3%A7%C3%A3o%207%2F52%2C%20de%203%20de%20dezembro%20de%201982.res.org.br/wp-content/uploads/2019/11/programa_de_acao_mundial_para_as_pessoas_com_deficiencia_de_3_12_1982.pdf) Acesso em: 10 de Jul. 2023.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. Brasília, DF: UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022b. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115?posInSet=2&queryId=3ddac570-38f0-44bb-92f4-ff3668c719f1> Acesso em 10 nov. 2023.

UNESCO. **Relatório anual da UNESCO no Brasil, 2023**. 2024. Disponível em: [unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390392/PDF/390392por.pdf.multi](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390392/PDF/390392por.pdf.multi) . em 10 de jul. de 2024.

UNESCO. **Relatório de monitoramento global da educação: inclusão e educação – todos, sem exceção**. Paris 2020b. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721\\_por?posInSet=2&queryId=6069b504-b717-4a48-a479-9e7272a5c202](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por?posInSet=2&queryId=6069b504-b717-4a48-a479-9e7272a5c202) Acesso em: 10 de jul. 2023.

UNESCO. **Relatório de monitoramento global da educação 2020, América latina e Caribe: inclusão e educação: todos, sem exceção**. Paris: UNESCO, 2020c. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374790\\_por?posInSet=2&queryId=b544ac93-9a92-4e8a-b548-bbcebb853d55](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374790_por?posInSet=2&queryId=b544ac93-9a92-4e8a-b548-bbcebb853d55) Acesso em 10 de nov. 2023.

UNESCO. **Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?** Brasília, DF. 2016b.

UNESCO. **Resolution. II Programme and Budget for 1962-1962**. 1. Education. 1.A Major Project on the Extension and Improvement of Primary Education in Latin America. Paris: Author. 1960c.

UNESCO. **Tornar a educação Inclusiva**. Brasília. 2009. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184683?posInSet=1&queryId=30831e0e-d453-4f67-b54b-bccdfbaa67b6> Acesso em: 10 de Jul. 2023.

UNESCO. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf> a2030-pt-br.pdf Acesso de 15 de mai. De 2024.

USA, United States Congress. Public Law 94-142 – **Education for All Handicapped Children Act**. Washington, DC, 1975.

VALENTE, José Armando. ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. GERALDINI, Alexandra Fogli Serpa. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.17.052.DS07>. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/9900> . Acesso em: 15 jul. 2023.

VAZ, Kamille; MICHELS, Maria Helena. O Escárnio de uma Política: a formação para os professores da Educação Especial no Brasil no século XXI. In: **A Formação de Professores em Educação Especial no Brasil: propostas em questão**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, p. 59-88, 2017.

WILL, Madeleine. **Educating children with learning problems: a shared responsibility**. *Exceptional Children*, v. 52, p. 411-415, 1986.

WORLD BANK; UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION [UNESCO]; UNITED NATIONS INTERNATIONAL CHILDREN'S EMERGENCY FUND [UNICEF]. **The State of the Global Education Crisis: a path to recovery**. Washington, DC: World Bank; UNESCO; UNICEF, 2021.

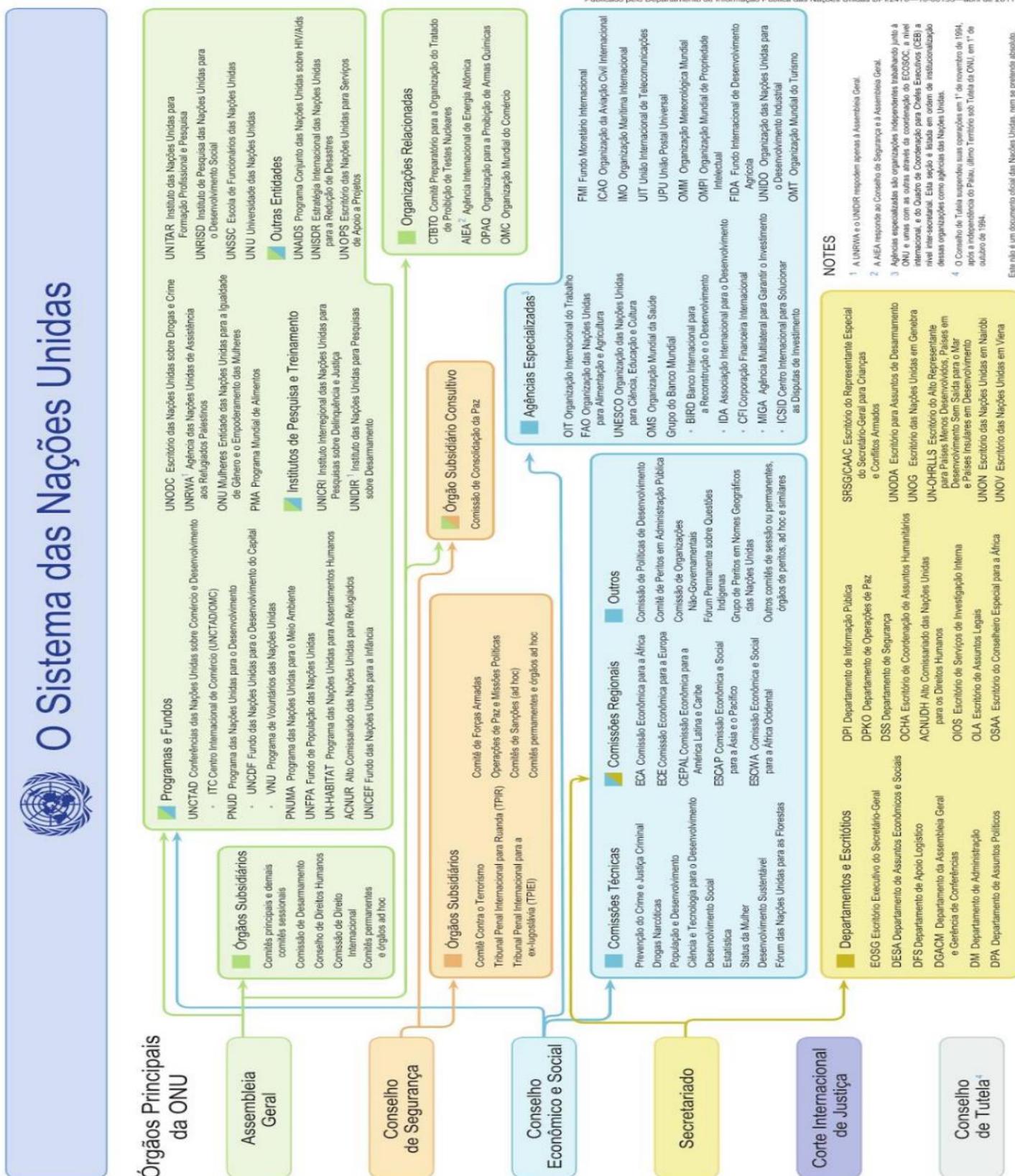
WOLFENSBERGER, Wolf P. et al. **The principle of normalization in human services**. 1972.

WOLFENSBERGER, Wolf. **Social role valorization: a proposed new term for the principle of normalization**. *Mental Retardation*, v. 21, n. 6, p. 234-239, 1983.

ZANARDINI, Isaura Mônica Souza. **A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira**. 2006. 163f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 2006. Disponível em: [https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5364/rdt2\\_23.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5364/rdt2_23.pdf) Acesso em 15 de jul. de 2024.

ZURRO, Armando Martín; FERREROX, P.; BAS, C. S. A equipa de cuidados de saúde primários: manual de cuidados primários. **Lisboa: Farmapress**, 1991.

ANEXO A: Organograma das Nações Unidas



Fonte: Departamento de Informação Pública das Nações Unidas DPI/2470-10 00133- abril de 2011.