

## **O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLEXÕES ACERCA DA ARTICULAÇÃO ENTRE O MODELO DE PROFESSOR E O PROJETO DE ESCOLA**

*Kamille Vaz  
Rosalba Maria Cardoso Garcia*

### **Resumo**

Com este trabalho propomos analisar as mudanças em relação ao professor de Educação Especial e sua articulação com o projeto de escola pública brasileira em vigor. Para tanto, utilizamos como metodologia a análise da documentação nacional que consideramos expressiva da política de perspectiva inclusiva (2001-2011) e lançamos mão de autores do campo de conhecimento específico para a compreensão do fenômeno estudado. Partimos do pressuposto que para compreender o professor de Educação Especial e os seus determinantes é necessário apreender a função da escola. Na análise da documentação pudemos perceber que a Educação Especial, na perspectiva inclusiva, está sendo implementada de forma minimalista como atendimento educacional especializado, reduzida a um serviço nas escolas regulares e condicionando os professores do AEE a atuarem como recursos das salas de recursos multifuncionais. Nesse sentido, a política de Educação Especial na perspectiva inclusiva constitui e contribui para a virada assistencial da escola pública ao secundarizar a aquisição dos conhecimentos científicos em detrimento dos recursos e da acessibilidade.

**Palavras-chave:** Professor de Educação Especial; Política de Educação Especial; Função da escola; Atendimento Educacional Especializado.

### **INTRODUÇÃO**

No presente trabalho temos a intenção de discutir as mudanças propostas em relação ao professor de Educação Especial (EE) para atender as demandas do projeto de escola pública brasileira em pauta no século XXI. Partimos, portanto, da hipótese segundo a qual há uma reforma da escola brasileira em curso e o professor de Educação Especial e o seu trabalho a constituem.

A análise desenvolvida tem como base empírica documentos que consideramos representativos da política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva<sup>1</sup> e recorreremos a pesquisas do campo específico que versaram sobre esse professor e serviram de apoio para compreender o fenômeno estudado.

---

<sup>1</sup>Os documentos são a LDBEN n. 9.394, o Parecer CNE/CEB n. 17/2001, a Resolução CNE/CEB n. 2/2001, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Decreto n. 6.571/2008, o Parecer CNE/CEB n. 13/2009, a Resolução CNE/CEB n. 4/2009, A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva e o Decreto n. 7.611/2011.

## O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nos últimos 20 anos, a política de Educação Especial no Brasil sofreu mudanças significativas que influenciaram essa modalidade na educação básica. O que até o início da década de 1990 era tema predominante nas escolas e classes especializadas, hoje é tratado como assunto das e nas escolas regulares, nas classes comuns. Principalmente a partir dos anos 2000 a política de Educação Especial está sendo direcionada ao incentivo à inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas regulares. Nesse âmbito, a concepção de professor de EE vem sendo delineada pelos objetivos desse novo modelo no país, sob a baliza de um projeto de educação neoliberal.

O marco legal dessa mudança de postura diante do atendimento desses estudantes está, principalmente, na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) que, embora tenha estabelecido a preferência desse atendimento no ensino regular, previa o atendimento nas redes paralelas, como nas instituições especializadas privado-assistenciais e nas classes especiais.

A LDBEN n. 9.394/1996 é importante para a formação desses professores, pois estabelece que os sistemas de ensino “assegurarão aos educandos com necessidades especiais [...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. Em conformidade com essa Lei, o Parecer CNE/CEB n. 17/2001 e a Resolução CNE/CEB n. 2/2001 contém detalhamento acerca da formação desses professores em dois níveis: o professor capacitado e o professor especializado.

O profissional que denominamos professor de EE é mencionado na LDBEN de 1996 como “especializado”, aquele que em sua formação inicial teve contato mais estreito com o conhecimento específico da Educação Especial. Com base na formação exigida, evidencia-se um profissional formado em nível de graduação ou de pós-graduação em Educação Especial<sup>2</sup>.

No conjunto das políticas do início do século XXI, divulgadas no final do governo FHC<sup>3</sup>, o professor de EE era claramente um profissional diferente do professor regente da

---

<sup>2</sup> No que se refere à graduação, os professores de Educação Especial foram formados no período pós-LDBEN nos cursos de Pedagogia, com habilitação em Educação Especial ou em uma de suas áreas de atuação e em cursos de licenciatura em Educação Especial; já a formação em nível de pós-graduação remete para cursos de *Lato sensu*.

<sup>3</sup> O governo de Fernando Henrique Cardoso, vinculado ao Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB, iniciou em 1º de janeiro de 1995 e terminou em 1º de janeiro de 2003, somando dois mandatos e oito anos no poder.

classe regular. O primeiro era tido como o especialista da Educação Especial, o professor que dominava o conhecimento específico por meio de formação inicial e/ou de pós-graduação, e o segundo deveria ser o professor da sala de aula regular capacitado em cursos de curta duração sobre temas relacionados à Educação Especial (BRASIL, 2001b).

Em 2003, com a nomeação do presidente Luiz Inácio Lula da Silva<sup>4</sup>, a política de Educação Especial na Secretaria de Educação Especial (SEESP)<sup>5</sup> reforçou os princípios da perspectiva inclusiva destacados pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e também aqueles destacados via Convenção de Guatemala, reiterados pelo Decreto N° 3.956, de 8 de outubro de 2001 (BRASIL, 2001c). Especialmente com o documento *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008a) a matrícula na escola regular de todas as crianças público-alvo da Educação Especial trouxe incremento em relação aos processos de inserção escolar até então empreendidos.

Para a efetivação da proposta de Educação Especial na escola regular o documento citado destaca o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no modelo das salas de recursos multifuncionais<sup>6</sup>. Como prevê o Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008b), “considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”.

Os demais serviços da Educação Especial foram secundarizados, assim como o professor de EE, o qual perdeu espaço no discurso político para o professor do AEE. Conforme Garcia (2013, p. 108),

a modalidade educação especial, que no início da década se desenvolvia mediante uma série de modalidades de AEE [Atendimento Educacional Especializado], na perspectiva inclusiva passou a ter uma modalidade de atendimento privilegiada, qual seja, aquela referenciada no AEE na SRM [Sala de Recursos Multifuncionais].

---

<sup>4</sup> O governo de Luiz Inácio Lula da Silva, vinculado ao Partido dos Trabalhadores - PT, iniciou em 1º de janeiro de 2003 e terminou em 1º de janeiro de 2010, somando dois mandatos e oito anos no poder

<sup>5</sup> A Secretaria de Educação Especial (SEESP) foi extinta pelo Decreto n. 7.690, de 2 de março de 2012 (BRASIL, 2012a), passando a compor um departamento na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

<sup>6</sup> Segundo a Portaria n. 13, de 24 de abril de 2007, a qual Dispõe sobre a criação do “Programa de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais” em seu Parágrafo Único descreve: “A sala de recursos de que trata o caput do artigo 1º, é um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos” (BRASIL, 2007).

Por meio do Decreto n. 6.571/2008 e da Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009a), a política de Educação Especial, além de propagar a “inclusão total” (MENDES, 2002), evidenciou que o foco da política de educação na perspectiva inclusiva passaria de Educação Especial para Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais. O documento que reforça essa ideia é *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva* (ROPOLI et al., 2010), no qual a denominação professor de Educação Especial ou professor especializado não é utilizada e o professor desse campo de atuação passa a ser referido como professor do AEE, assim como sua atuação passa a ser definida no âmbito das salas de recursos multifuncionais nas escolas regulares<sup>7</sup>. O professor do AEE, segundo consta nesse documento, deve ter cursado uma formação inicial em qualquer licenciatura e formação continuada em curso de especialização para atuar no AEE<sup>8</sup>.

A transformação de nomenclaturas que designam essa modalidade da educação básica pode ser considerada um indício da mudança de concepção da Educação Especial e suas propostas de atuação no país, pois, o que antes era compreendido como modalidade da educação escolar (BRASIL, 1996) passou a ser concebido de maneira minimalista como Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2008; 2009; 2010; 2011).

A Educação Especial tem como característica estabelecida pela LDBEN de 1996 ser uma modalidade da educação nacional que desenvolve um trabalho específico sobre as deficiências dos seus estudantes nas escolas. Já o AEE é configurado como um conjunto de recursos dentro de um espaço físico nas escolas regulares, denominado sala de recursos multifuncionais, com a função de repassar técnicas que possam vir a auxiliar na adaptação do estudante ao ambiente escolar, ou seja, segundo a proposição política esse espaço não deve incorporar o caráter de ensino dos conteúdos escolares. Tais elementos contribuem para que formulemos a hipótese de que essa renomeação estaria reduzindo uma modalidade de ensino a um serviço ofertado no ensino regular.

---

<sup>7</sup> No entanto, a Nota técnica n. 62, de 08 de dezembro de 2011, esclarece a oferta de salas de recursos multifuncionais em escolas e instituições especializadas. Como está descrito ao mencionar o Plano Nacional de Direitos da Pessoa com Deficiência – 2011/2014: “Nesse sentido, o atendimento à demanda de instituições especializadas filantrópicas conveniadas fica vinculado à oferta do atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à escolarização, da mesma forma que o disposto pelo art. 9º – A que trata do duplo financiamento do FUNDEB” (BRASIL, 2011).

<sup>8</sup> O curso citado como de formação específica é o Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado oferecido pelo MEC na modalidade a distância, via Universidade Aberta do Brasil (UAB), e na modalidade presencial e semipresencial pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica (RENAFOR). Esse curso faz parte de ações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do MEC e visa à formação continuada dos professores para atuarem no AEE.

Essas evidências caracterizam, na especificidade da Educação Especial, as mudanças que estão acontecendo com relação à função da escola. É nesse emaranhado de interesses que se encontra a Educação Especial na perspectiva inclusiva, no interior dessas disputas que configuram propostas para direcionar essa modalidade na educação básica. Mesmo com a revogação do Decreto n. 6.571/2008<sup>9</sup>, que institui o AEE como estratégia privilegiada da educação dos sujeitos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidade/superdotação, essa perspectiva continua em vigor no âmbito da política vigente. A proposta da Educação Especial na perspectiva inclusiva, expressa pela documentação coligida, sugere retirar da Educação Especial o conceito de educação como uma área específica de conhecimento e a reposiciona como AEE nas escolas regulares.

Como podemos observar, o enfoque da política está sobre o trabalho do professor do AEE que na documentação substitui o professor de EE, ainda que sejam profissionais com formação, atribuições e *lôcus* de atuação diferenciados. Podemos depreender, portanto, que há interesse político em modificar a Educação Especial para um modelo de atendimento baseado em recursos e materiais adaptados. Ao analisarmos as produções acadêmicas produzidas sobre o professor de EE encontramos que a grande maioria dos autores corrobora com essa perspectiva ou não distingue esses dois professores, numa atitude que endossa a política de Educação Especial na perspectiva inclusiva. No entanto, pesquisas recentes como de Regiani (2009), Camaro e Sarzi (2012), Vilaronga (2014) e Zerbato (2014) dedicam-se a um contraponto e evidenciam o professor de EE no interior das salas de aula regulares, defendendo uma proposta de coensino ou bidocência. Vilaronga (2014, p. 38) afirma que

A proposta aqui defendida é a de que a parceria entre profissionais da educação comum e especial pode ser um dos caminhos, senão o principal deles, para construir salas de aula verdadeiramente inclusivas. Tal parceria, além de contribuir para resolver os problemas de ensino e de aprendizagem em sala de aula, é potente para prover formação continuada permanente, no próprio chão da escola, para todos os profissionais envolvidos.

Essas pesquisas evidenciam um *lôcus* de atuação e uma proposta de trabalho para o professor de EE diferenciados do que a documentação representativa da política oficial indica. Desse modo, por mais que a escola seja a mesma, com os mesmo objetivos para a classe trabalhadora, ao professor de EE não restam somente as salas de recursos multifuncionais. Há um projeto em disputa, que nesse caso se expressa de forma conjuntural por não considerar

---

<sup>9</sup> O Decreto 6.578 (BRASIL, 2008b) foi revogado pelo Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011a).

mudanças na própria escola, mas suscitam indagações sobre formas diferenciadas de atuação do professor de EE que poderá vir a ser uma forma de romper com o modelo atual.

### **O professor de Educação Especial: de especialista à multifuncional**

A questão abordada neste subitem não se refere a ressaltar um momento como mais positivo que o outro, pois os dois modelos de professor estão pensados para a mesma sociedade e disputam questões internas ao próprio campo de conhecimento. A questão central aqui é evidenciar que nenhum modelo de professor de Educação Especial abordado pela política está sendo proposto para garantir aos estudantes, de fato, a apropriação dos conhecimentos cientificamente produzidos.

A partir das características do professor de EE na política de Educação Especial na perspectiva inclusiva, elaboramos o conceito de “professor multifuncional” na tentativa de explicar quem é esse sujeito. A análise sobre as atribuições a ele conferidas pela Resolução CNE/CEB n. 4/2009 e contidas no documento *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva* (ROPOLI et. al, 2010) permite supor que o professor de EE tem características de técnico que auxilia no manuseio de técnicas e recursos na sala de recursos multifuncionais e de gestor da política de inclusão na escola comum, sendo dele retirada a perspectiva de trabalhar com processo de ensino-aprendizagem em sua função.

Diante da predominância da formação continuada nas políticas de Educação Especial ao se tratar do professor e revendo como é descrita a sala de recursos multifuncionais, verificamos que dentre os objetivos dessa política está o de construir um “professor multifuncional”, que atenda todas suas atribuições de forma “qualificada” e acrítica. Assim, o professor de EE, além de sofrer com as mesmas mazelas do professor da sala de aula regular, tais como sobrecarga de trabalho e falta de condições na escola, incorpora em seu cotidiano as indefinições sobre seu papel nas instituições de ensino, pois, ao mesmo tempo em que assume a responsabilidade pela implementação da política de Educação Especial, também é responsável pelo auxílio no uso dos recursos pelos estudantes da sala de recursos multifuncionais. Cabe salientar que o trabalho do professor que atua nas salas de recursos multifuncionais pode ser desenvolvido com todos os tipos de deficiência, transtornos globais

do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação, diferentemente do trabalho antes realizado nas salas de recursos exclusivas a um tipo de deficiência.

O termo multifuncional, a nosso ver, guarda em si elementos do modelo de formação especializada, mas foi pensado para uma escola assistencialista. Como a formação de professores para o AEE não rompe com o modelo médico-pedagógico (BOROWSKI, 2010), se assemelha, em certa medida, à formação dos professores especializados, mas quando essa formação é pensada no ponto de vista da atuação profissional expressa elementos de uma escola que demanda muito mais um técnico em acessibilidade e um gestor da inclusão escolar do que um professor de Educação Especial.

O professor de Educação Especial expresso pela política de perspectiva inclusiva como professor do AEE é multifuncional em sua formação que tem como modelo ser continuada e evidenciar todas as deficiências e, ainda, abre a possibilidade de licenciados em qualquer área exercerem a função de professor do AEE; e é multifuncional na atuação, a qual carrega em suas atribuições elementos de técnico dos materiais adaptados e gestor da política no interior da escola, afastando-o do ato de ensinar os conhecimentos científicos. Dessa forma, pela política atual, esse professor do AEE, que é sobreposto ao professor de EE, está sendo descaracterizado em seu trabalho de professor, e ressaltado como recurso da política.

As mudanças e as disputas em torno do professor de EE contribuem para a compreensão sobre a função da escola pública hoje, a qual é hegemônica pelas demandas do capital. Nesse sentido, a função da escola e as mudanças que estão ocorrendo sobre o trabalho do professor de EE, e sobre o próprio conceito de Educação Especial, fazem parte das reformas educacionais impulsionadas no Brasil especialmente após a década de 1990.

## O MODELO ESCOLAR MEDIANTE A REFORMA EM CURSO

Os estudantes da Educação Especial foram incentivados de forma mais vigorosa à matrícula na escola regular no Brasil no momento histórico em que a transmissão e apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente foram colocadas em questão, mediante a valorização da importância da socialização, da convivência e da proteção social que a escola pública deveria promover. O foco do trabalho escolar foi desviado do processo de ensino e aprendizagem vinculado ao conhecimento escolar para a aprendizagem de habilidades e competências para uma vida prática, como o ser solidário e o empreender (DUARTE, 2008). A crítica sobre a escola tradicional e a exaltação a modelos com base no



espontaneísmo representam indícios para compreender os objetivos de inserir os estudantes da modalidade Educação Especial na escola regular. A questão central aqui é a função social da escola, para que e para quem ela se destina. Como forma de refletir esse aspecto das mudanças na escola, Duarte (2008, p. 5) questiona a pedagogia do “aprender a aprender”, que teria como influência as ideias do “construtivismo: suas muitas faces, suas filiações e suas interfaces com outros modismos”. E afirma:

O caráter adaptativo dessa pedagogia está bem evidente. Trata-se de preparar os indivíduos, formando neles as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. (DUARTE, 2008, p. 12).

Outro aspecto a favorecer a compreensão das mudanças na escola é a identificação de uma concepção de educação voltada a discursos humanistas, que valorizam o direito à diversidade, ao tempo de aprendizagem de cada indivíduo, ao interesse que cada um desperta em si, e que constituem uma dinâmica que minimiza a importância do conhecimento científico. Um dos principais problemas dessa concepção, a nosso ver, é desconsiderar o papel de formação da escola e a característica de ensino da função do professor, e delegar a aprendizagem ao próprio sujeito. Nessa perspectiva, a crítica à “sociedade do conhecimento”, que segundo Duarte (2008) trata da sociedade capitalista se renomeando, mas não alterando suas características, é pertinente e elucidativa, pois a mudança de denominação, para o autor, é ideológica.

A política de Educação Especial na perspectiva inclusiva está inserida em um projeto de sociedade que pretende transformar as escolas numa parte de um sistema de ensino inclusivo, na qual o conceito sobre as diferenças não se limita à deficiência, mas se amplia para outros aspectos como raça, crença, sexo. Entretanto, como observamos na documentação específica da Educação Especial atual, a relação ensino/aprendizagem marcada pela relação transmissão/apropriação do conhecimento escolar está secundarizada nesse processo, tendo em vista que o importante é aprender a conviver, a ser solidário, ganhando prioridade o AEE. Esse projeto de sociedade que utiliza a escola pública como local privilegiado de formação humana subalternizada toma o conhecimento cientificamente produzido como desnecessário para o seu alunado.



As reflexões de Freitas (2010, p. 93) na direção de compreender as reformas escolares recentes também contribuem para o entendimento da questão:

a escola capitalista não está [...] promovendo a formação de lutadores e construtores de um mundo novo, mas produzindo a ‘inclusão’ e ‘conformidade’ ao mundo existente – o mundo do consumo. [...] Afastando-se da vida social, das contradições e lutas sociais, a escola afasta-se, conseqüentemente, do próprio trabalho socialmente útil (Shulgin, 1924). Vê-se, portanto, isolada da vida, da prática social, do trabalho como atividade humana central para a existência, enfim, vê-se imersa na artificialidade de uma sala de aula sem significado para seus estudantes. [...] A restituição das ligações da escola com a vida, com os processos formativos mais amplos, entretanto, é impedida pelos objetivos educacionais fixados para a escola pela sociedade capitalista e corporificados na sua atual forma escolar.

Nessa perspectiva, o professor de EE não precisa ensinar conhecimentos que contribuam para a compreensão do mundo, da sociedade, das relações sociais, mas possibilitar o convívio, a criatividade, a adaptação ao estabelecido e orientar os estudantes para se adequarem à escola por meio de técnicas e materiais propostos nas salas de recursos multifuncionais.

A proposta política do AEE indica mais um espaço escolar a favorecer a formação humana nos moldes pretendidos conforme esse projeto de sociedade. Propõe um atendimento baseado nos recursos e seus usos na escola de ensino regular. Parece-nos ser essa uma proposta minimalista face à possibilidade de os estudantes vinculados à educação especial estarem matriculados e frequentando a escola regular, luta histórica dos movimentos políticos das pessoas com deficiência. Contudo, tal bandeira de luta foi construída visando não apenas o acesso e permanência na instituição escolar, mas aos processos de transmissão e apropriação do conhecimento, o qual não foi, via de regra, historicamente apreendido nas instituições de educação especial (BUENO, 1993; JANNUZZI, 2012).

Nesse sentido, no momento em que a Educação Especial passou a se configurar no interior das escolas regulares mediante financiamento público, e que poderia, supostamente, desenvolver um trabalho pedagógico que contribuísse significativamente com a formação humana dos sujeitos, optou-se politicamente pela proposta minimalista do AEE com ênfase no acesso aos recursos e à acessibilidade. Isso não significa que o modelo anterior era melhor. Como ressaltamos, a Educação Especial pensada no espaço segregado historicamente também não se pautou na apropriação do conhecimento científico, mas no trabalho com os recursos sobre as deficiências. Podemos considerar então que, em suma, na essência, esses dois

momentos não mudaram as concepções sobre o trabalho com os estudantes da Educação Especial, mas modificaram a forma e o *locus* de atuação.

A proposta política de Educação Especial em vigor, segundo nossa concepção, adequa essa modalidade de ensino para colaborar com a função definida para a escola pública hoje. Utilizando-se de slogans humanistas, como: aceitação das diferenças, inclusão social e alívio da pobreza, acabam por corroborar com a secundarização do conhecimento científico, fortalecendo a ideia da virada assistencial da escola pública (EVANGELISTA; LEHER, 2012).

A concepção de escola assistencialista está ancorada na sua contradição. Ao ampliar o acesso às matrículas – que potencialmente poderia garantir o acesso ao conhecimento e ir de encontro com os interesses da burguesia – o objetivo são os conhecimentos básicos, como: leitura, escrita e matemática, para o ingresso no mercado de trabalho. Nesse sentido, é necessário secundarizar essa escola esvaziando-a do conhecimento sistematizado e transformando-a em uma “agência de assistência social” (SAVIANI, 2013). A política de perspectiva inclusiva contribui para esse distanciamento do que acreditamos ser a função da escola ao propor um espaço de socialização, convivência e caridade. Segundo Saviani (2013, p. 85), “No limite, como já foi assinalado, esses mecanismos expressam-se na proposta da ‘desescolarização’, que significa a negação cabal da própria escola”.

Algebaile (2004), em fortalecimento dos argumentos aqui apresentados, mas com outro enfoque, sinaliza para os atravessamentos existentes nos tratamentos destinados à escola e à pobreza no Brasil. No período histórico mais recente a autora discute mediante análise do programa Bolsa Escola a relação escola, pobreza e Estado. Fortalece o argumento de que o Estado articula reformas na escola pública para administrar as diferentes formas de pobreza de maneira focal, sem enfrentar as questões relativas à desigualdade social propriamente.

Em conformidade, Leher e Evangelista (2012) ainda apontam para a relação devastadora dos empresários com a educação pública como, por exemplo, o movimento *Todos pela Educação* (TPE) e sua aproximação com os governos conservadores que contribuem para uma “pedagogia que quer o capital”. No bojo da virada assistencial da escola, essa concepção auxilia na descaracterização do que acreditamos ser a função da escola e do professor com os programas e ações focalizadas, os quais atribuem à escola a responsabilidade de aliviar a pobreza. Podemos citar como exemplo dessa perspectiva os programas Bolsa Família, Mais Educação, Brasil Carinhoso e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

Para Michels e Garcia (2014) a evidência dessa escola de cunho assistencial está ancorada no discurso de “sistema de educacional inclusivo” proposto pelas Organizações Multilaterais (OM), o qual tem o objetivo de “incluir os excluídos” da escola. Segundo as autoras,

A leitura de tais proposições permite a linearidade de pensamento ao relacionar como causa e efeito o binômio exclusão/inclusão e o conservadorismo da proposta que deposita na educação o papel redentor de solucionar as questões sociais. É possível notar que o debate em torno da sociedade e da educação é desenvolvido mediante um silenciamento das relações sociais que presidem o tempo presente. Aquilo que, de início, parece ser a redenção dos grupos excluídos historicamente do acesso ao conhecimento, à instrução e à cultura humana, nas relações sociais vigentes acaba por concretizar-se em formação das massas para o trabalho simples. (MICHELS; GARCIA, 2014, p. 163).

Sobre o sistema educacional inclusivo, é necessário compreender sua relação com a abertura da lógica privada na educação, como afirmam as autoras citadas. Aqui, o objetivo não é ampliar a aquisição de conhecimento às camadas populares, mas, para além de uma educação relacionada à assistência social, essa proposta engrossa o caldo do discurso privatista que está de acordo com o movimento *Todos Pela Educação*.

Podemos ainda indagar se existe um sistema educacional definido no Brasil, e se sim, é importante considerarmos para que e a quem ele serve. Saviani (1999, p. 120) nos proporciona uma reflexão sobre o uso do termo “sistema” indiscriminadamente na educação e que, de fato, não tem a ver com a origem da palavra.

O termo “sistema”, em relação à educação, é empregado com acepções diversas, o que lhe confere um caráter de certo modo equívoco. No entanto, partindo da educação como fenômeno fundamental, é possível superar essa aparência e captar o seu verdadeiro sentido. Com efeito, a educação aparece como uma realidade irreduzível nas sociedades humanas. Como assistemática, ela é indiferenciada, ou seja, não se distinguem ensino, escola, graus, ramos, padrões, métodos etc.

A partir da análise desse autor, podemos nos referir a sistema de ensino brasileiro, ou ainda, a sistema de ensino inclusivo? Com base no discurso da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva, Michels e Garcia (2014, p. 168) afirmam que “O uso político do termo “sistema educacional inclusivo” não tem sobressaído como elemento de aprofundamento dos debates acerca do sistema educacional” mas, “[...]vem carrear sentidos de valorização do setor privado na educação, nas suas faces mercantil e assistencial”.

Na análise da documentação específica é perceptível a mudança de concepção sobre a Educação Especial, que ora é substitutiva ao ensino comum, ora está transposta em serviço especializado nas escolas regulares. Em consonância com a mudança de concepção sobre a Educação Especial estão as alterações conceituais que nomeiam essa política e que, possivelmente, contribuem para essas novas perspectivas.

Ao nos questionarmos sobre a função da escola e de que maneira o professor de EE está inserido nela pelas políticas de perspectiva inclusiva, destacamos a característica desse professor como instrumento das salas de recursos multifuncionais e questionamos: Como e porque a política de Educação Especial na perspectiva inclusiva expressa nas documentações analisadas de 2001 a 2011 reconverteram o professor de EE em professor multifuncional?

## CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS ARTICULAÇÕES ENTRE O MODELO DE PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O PROJETO DE ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

Neste trabalho tivemos a intenção de refletir acerca do professor de Educação Especial e do projeto de escola pública brasileira. Partimos do pressuposto que não podemos analisar o professor de EE e as alterações que estão sendo propostas a ele sem considerar a própria escola ao qual está vinculado. Nesse sentido, evidenciamos que esse professor específico é mais um elemento que contribui para a compreensão sobre a proposta de escola que está sendo pautada para o capital.

O professor de EE ao longo dessa década de estudo (2001-2011) foi sendo requerido para se adaptar ao modelo de escola assistencialista que está acentuada na Educação Especial com a proposta do AEE nas salas de recursos multifuncionais, tendo em vista que restringe essa modalidade de educação a um serviço no interior das escolas regulares. Serviço esse pautado nos recursos e na acessibilidade, secundarizando a apropriação do conhecimento produzido historicamente.

A proposta de Educação Especial na perspectiva inclusiva nas escolas regulares poderia possibilitar um avanço no trabalho pedagógico com os estudantes da Educação Especial, considerando que estariam frequentando a escola pública, entretanto, em sua viabilização foi implementada de forma reducionista. O trabalho do professor de Educação Especial na escola regular, que poderia ganhar efetividade numa perspectiva de formação humana consistente e emancipatória (MÉSZÁROS, 2008) com os estudantes da Educação

Especial foi deslocado e redirecionado para a sala de recursos multifuncionais como adaptação dos alunos à inclusão escolar. Como afirma Mészáros (2008), a lógica reformista nas políticas não contribuem para pensarmos uma educação que rompa com o capital, ao contrário. Nesse sentido, as ponderações acerca do professor de EE vão ao encontro do projeto de escola pública que está se configurando cada vez mais como espaço de assistência social em detrimento de um processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, Mészáros (2008, p. 76) indica que “[...] a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta na frente da outra. Elas são inseparáveis”. A concepção de educação colocada aqui é no sentido amplo de formação humana, mas nos auxilia a pensar que, também a escola é um espaço potencialmente capaz de construir referências contra-hegemônicas à ordem vigente.

## REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, E. B. **Escola Pública e Pobreza**: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil. 2004. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2004.

BOROWSKY, F. **Fundamentos teóricos do curso de aperfeiçoamento de professores para o atendimento educacional especializado (2007)**: novos referenciais? 2010. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. 36 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 17, de 3 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 ago. 2001a. Seção 1, p. 46.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 set. 2001b. Seção 1, p. 39-40.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 08 out. 2001c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 abr. 2007.

\_\_\_\_\_. **Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 set. 2008b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da Educação**, Brasília, DF, 5 out. 2009a. Seção 1, p. 17.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 13, de 3 de junho de 2009. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 set. 2009b.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

CAMARGO, R. G; SARZI, L. Z. Inclusão e Interação: pesquisa sobre atuação do professor de educação especial em bidocência. **Revista Educare Et Educere**, Cascavel/Paraná, v. 7, n. 13, p. 103-123, 2012.

DUARTE, N.. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

EVANGELISTA, O. 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, 2010. p. 1-14.

EVANGELISTA, O; LEHER, R. Todos pela educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, RJ, ano 10, n. 15, 2012.

FREITAS, L. C. de. Avaliação: para além da forma escola. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, SP. v. 20, n. 35, p. 89-99, jul.-dez. 2010.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, jan./mar. 2013.

JANNUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, Marina Silveira; MARINS, Simone. **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MICHELS, M. H.; GARCIA, R. M. C. Sistema Educacional Inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, v. 34, n. 93, p. 157-173, maio-ago. 2014.

REGIANI, E. A. **Percepções e práticas de professores especialistas em educação especial que atuam como regentes em classes inclusivas**. 2009. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, 2009.

ROPOLI, E. A. et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, 1 v.).

SAVIANI, D. Sistemas de ensinos e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, ano 20, n. 69, p. 119-136, dez. 1999.

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

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2011.

VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da Educação Especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino**. 2014. 216 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2014.

ZERBATO, A. P. **O papel do Professor de Educação Especial na proposta do coensino**. 2014. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2014.