

A CONCEPÇÃO DE PROFESSOR NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: DISPUTAS E ESTRATÉGIAS DE CONSOLIDAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO INÍCIO DO SÉCULO XXI

Kamille Vaz

Neste capítulo abordaremos a concepção de professor de Educação Especial (EE) presente na política de perspectiva inclusiva no Brasil durante os anos de 2001 a 2011¹. Para tanto, analisamos a documentação que consideramos representativa² da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva, nas quais elegemos três eixos: o *locus* de atuação do professor de EE, a formação exigida para atuar com esse público-alvo específico e as atribuições propostas para a sua atuação.

O primeiro eixo – o *locus* de atuação – teve a intenção de investigar os locais em que estavam previstas a atuação dos professores de EE no período proposto para o estudo, no qual evidenciamos no discurso político o direcionamento do *locus* de atuação no modelo de *continuum*³ de

1 Este Capítulo é parte dos estudos desenvolvidos na dissertação de mestrado intitulada “O Professor de Educação Especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil: concepções em disputas” e defendida em 2013 no PPGE/UFSC, sob a orientação da Professora Dr^a. Rosalba Maria Cardoso Garcia.

2 Os documentos analisados foram: a LDBEN n. 9.394/1996, 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.

3 *Continuum* de serviços é a existência concomitante de tipos de atendimento, nesse caso para a Educação Especial, como por exemplo: salas de recursos, classes especiais, classes hospitalares, atendimento domiciliar e escolas especiais.

serviços para a centralização no Atendimento Educacional Especializado por meio das salas de recursos multifuncionais.

O segundo eixo elegido – a formação exigida para atuar com os estudantes público-alvo da Educação Especial – versou sobre as exigências formativas para o professor de EE no período estudado. A formação para o professor especializado, como era denominado o professor de EE na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)* n. 9.694, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) deveria ser de nível médio, superior ou em pós-graduação *Latu Sensu* na área, já o professor do AEE, como está previsto pelo documento *Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva* (BRASIL, 2008), deve ter formação com base na docência e curso de especialização no Atendimento Educacional Especializado⁴. Dessa forma, constatamos que há uma diferenciação entre a formação exigida, pois o professor antes era formado para atuar em um modelo de Educação Especial mais amplo e na proposta a partir de 2008 para atuar no AEE.

Com terceiro eixo de análise – as atribuições propostas para atuar com os estudantes da Educação Especial – observamos, na documentação coligida, que no período anterior à política de 2008 eram previstas atribuições de apoio, complementação, suplementação e substituição ao ensino regular e, em decorrência da proposta do AEE como o serviço da Educação Especial nas escolas regulares, as atribuições dos professores do AEE, com base na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/ Câmara de Educação Básica (CEB) n. 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009b), estão relacionadas às características de técnico e gestor da política de educação na perspectiva inclusiva, ou seja, a esse professor específico não é atribuído o ensino dos conteúdos escolares.

4 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.

Com base nesses eixos de análises, buscamos compreender as disputas presentes sobre o professor de EE e conseqüentemente a concepção de Educação Especial no país.

Nos documentos que examinamos em nossa pesquisa constatamos que as atribuições destinadas aos professores que atuam com os alunos da Educação Especial constituem importante elemento de análise. O perfil de professor expresso pela documentação e evidenciado por meio da análise das atribuições tem forte vinculação com o *lôcus* privilegiado para a sua ação e com a formação exigida, expressa nos documentos. Por isso, consideramos que os três eixos se relacionam e contribuem para que se compreenda a concepção de professor de EE subjacente à política de Educação Especial no período analisado.

O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PELA POLÍTICA DE PERSPECTIVA INCLUSIVA

Na política de Educação Especial sugerida pela LDBEN n. 9.394 (BRASIL, 1996), pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)/ Câmara de Educação Básica (CEB) n. 17, de 3 de julho de 2001 (BRASIL, 2001a) e pela Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001b), verificamos que, para ser professor de EE era necessário desenvolver competências pedagógicas, como está descrito no Parecer CNE/CEB n. 17 (BRASIL, 2001a, p. 14):

[...] identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor da classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras.

A LDBEN n. 9.394/96 afirma a coexistência das instituições públicas e privada, permitindo, extraordinariamente, a matrícula de alunos da Educação Especial nas instituições especializadas. Seu diferencial,

em relação a LDBEN n. 4024 de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), está na recomendação de apoio especializado aos alunos considerados da Educação Especial na escola regular (KASSAR; OLIVEIRA, 2000). A LDBEN n. 9.394/96 define a Educação Especial como modalidade de ensino que pode ser ofertada na rede pública ou privada, em escolas regulares ou especiais. Dessa forma, possibilita financiamento para as instituições privadas sem fins lucrativos e estabelece essa modalidade, também, como substitutiva ao ensino regular.

As atividades dos professores de EE poderiam ser exercidas nas escolas e classes especiais, na escola regular, no atendimento domiciliar e hospitalar e nos serviços de itinerância. Nas escolas regulares, sua ação estava pautada, como afirma a Resolução CNE/CEB n. 2/2001, na atuação colaborativa com o professor da sala de aula regular e nos serviços de apoio especializado nas salas de recursos, nas quais o professor poderia realizar “a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos” (BRASIL, 2001b, p. 2). Estavam previstas nesse documento quatro funções da Educação Especial: apoiar, complementar, suplementar e substituir a educação comum.

As salas de recursos, nesse período, eram caracterizadas pelo atendimento em apenas um tipo de deficiência, o que as diferencia do atendimento às múltiplas deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, por meio do AEE, indicado para as salas de recursos multifuncionais propostas pela documentação posterior a 2008⁵. Na mesma época, Bueno (1999) fez uma crítica a esse modelo estrito de atuação — centrado em uma deficiência específica — e salientou a importância de se discutir as funções do professor de EE na escola, vendo-o como o sujeito que não só elabora

5 Documentos divulgados durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Decreto n. 6.571/2008, Parecer CNE/CEB n. 13/2009, Resolução CNE/CEB n. 4/2009, A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva (ROPOLI et al., 2010).

atividades para um grupo determinado de deficiência, mas que pode trabalhar no sentido de diminuir as diferenças de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais, tendo em vista que, em meio a um ambiente heterogêneo, somam-se os alunos com deficiência e suas especificidades, recuperando, dessa forma, uma preocupação com os elementos pedagógicos da docência.

O que se deve ter em mente é que, para a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular, há que se contar com professores preparados para o trabalho docente que se estribem na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão escolar e da qualificação do rendimento do alunado, ao mesmo tempo em que, dentro dessa perspectiva, adquiram conhecimentos e desenvolvam práticas específicas necessárias para a absorção de crianças com necessidades educativas especiais (BUENO, 1999, p. 18).

Interessa-nos ressaltar que se apresentava a necessidade de discutir uma atuação que envolvesse o ensino e a aprendizagem dos alunos da Educação Especial nas escolas regulares. As atividades dos professores especializados estavam pautadas também no currículo escolar — como indica o Parecer CNE/CEB n. 17/2001 —, incluindo apoio ao processo de ensino e aprendizagem desses alunos. A crítica de Bueno (1999) se dirigia ao fato de esses professores serem formados exclusivamente para trabalhar com um tipo de deficiência, sem terem contato com a base pedagógica do ensino. Com essa formação direcionada, o professor teria dificuldade de conhecer o processo de escolarização na sua estrutura mais ampla para desenvolver uma prática orientada não somente pelas causas e conseqüências da deficiência e adotar estratégias significativas para a educação dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Nas discussões em torno do professor especialista em um tipo de deficiência e o professor generalista, que, para além do domínio do conhecimento específico do campo, compreende o processo pedagógico escolar (BUENO, 1999), coloca-se também o debate acerca do *locus* de

atuação e do público envolvido. Com a proposta de inclusão dos alunos com deficiências na escola regular, os ambientes marcados pela exclusividade de atendimento perderam o espaço no discurso político. Ao analisarmos a política de EE na perspectiva inclusiva, constatamos que o espaço de atuação do professor de EE é a escola regular, especificamente as salas de recursos multifuncionais, caracterizadas pelo atendimento não escolar. Nesse sentido, o professor que anteriormente deveria ter formação inicial ou continuada em Educação Especial, agora deve realizar a formação continuada específica em AEE.

É nítido que os documentos da política que endossam a perspectiva inclusiva, ao privilegiar o espaço do AEE como o serviço da Educação Especial no ensino regular, privilegia esse modelo de professor específico o que nos leva a questionar: onde está o professor de EE na política analisada? Esse profissional, que historicamente era tido como o detentor do conhecimento especializado sobre os alunos público-alvo da Educação Especial, deixou de ser referenciado. Com base nos documentos publicados após 2008, podemos inferir que as funções do professor de EE passaram a ter pouca ou quase nenhuma relevância para a política de Educação Especial na perspectiva inclusiva tendo em vista que o foco está no serviço (recursos e materiais adaptados) das salas de recursos multifuncionais.

Na leitura dos trabalhos acadêmicos sobre o professor de EE, notamos similaridades entre o que os autores do campo específico referem ser a função dos professores de EE e as atribuições que os documentos representativos da política mencionam ser do professor do AEE, as quais, nesses dois âmbitos, induzem à reflexão de que o professor da Educação Especial não teria mais seu espaço específico nem na escola especializada e nem na classe especial.

Em meio à política de Educação Especial na perspectiva inclusiva encontramos a disputa sobre essa modalidade de ensino. Nas políticas de Educação Especial pós documento de 2008, a presença dos atendimentos escolares fora das escolas regulares não é mencionada, mas, permanecem

sendo uma opção para o atendimento às pessoas com deficiência. Mesmo que a tentativa da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva seja mostrar os atendimentos especializados em classes e instituições específicas como algo a ser superado, isso não significa que deixaram de existir professores especializados atuando nesses espaços.

Alguns autores, como Redig (2010), não desconsideraram a importância dos professores de EE para a política de perspectiva inclusiva, mas afirmaram que sua atuação deveria estar centrada no suporte ao professor da sala de aula comum.

A propagação da Educação Inclusiva trouxe em seu bojo um questionamento sobre a continuidade da Educação Especial, pelo menos da forma tradicional como esta área vem atuando. Certamente, há necessidade de reformulação do papel da Educação Especial sobre este novo palco educacional que vem se definindo. Entretanto, a importância da mesma não deve ser subestimada. [...] para viabilizar este processo é essencial que os professores especialistas sirvam de suporte para os do ensino regular visto que estes não estão capacitados para receber esse aluno e se sentem despreparados para esta nova realidade (REDIG, 2010, p. 28).

Nesse caso, o professor de EE é caracterizado como o profissional que detém um conhecimento específico e, por conta disso, deverá prestar auxílio ao professor da sala de aula regular no trabalho com os alunos da Educação Especial. Ao que nos parece, no processo de incluir os alunos da EE na escola regular, a função do professor de EE, segundo essa autora, sofre significativas mudanças, pois anteriormente tinha seu trabalho especializado com os alunos da EE, hoje deve atuar junto aos professores da sala de aula regular como um apoio no processo de inclusão escolar.

No âmbito da discussão sobre o processo inclusivo dos alunos da Educação Especial nas escolas regulares, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva propôs a inclusão de todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e

altas habilidades/superdotação e evidencia essa proposta na política de Educação Especial brasileira. Consideramos que um dos marcos mais significativos desse documento é, discursivamente, tratar a Educação Especial como sinônimo de Atendimento Educacional Especializado nas escolas regulares por meio das salas de recursos multifuncionais. Essa indicação está ancorada no fato de o conceito Educação Especial estar, nos documentos posteriores a 2008, relacionado prioritariamente ao atendimento dos alunos da Educação Especial no interior das escolas regulares. Os documentos que agregam tal proposta mencionam o professor de EE, na maior parte do tempo, como professor do AEE. O Parecer CNE/CEB n. 13/2009 reafirma essa posição:

A concepção da Educação Especial nesta perspectiva da educação inclusiva busca superar a visão do caráter substitutivo da Educação Especial ao ensino comum, bem como a organização de espaços educacionais separados para alunos com deficiência. Essa compreensão orienta que a oferta do AEE será planejada para ser realizada em turno inverso ao da escolarização, contribuindo efetivamente para garantir o acesso dos alunos à educação comum e disponibilizando os serviços e apoios que complementam a formação desses alunos nas classes comuns da rede regular de ensino (BRASIL, 2009b, p. 1).

Ao orientar que o atendimento na perspectiva inclusiva seja na escola regular, em substituição ao *continuum* de serviços anteriormente previsto na LDBEN de 1996, tais documentos estabelecem a equiparação do professor de EE ao professor do AEE, como podemos observar no documento A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva (ROPOLI et al., 2010, p. 19):

Os professores comuns e os da Educação Especial precisam se envolver para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo. As frentes de trabalho de cada professor são distintas. Ao professor de sala de aula comum é atribuído o ensino

das áreas do conhecimento, e ao professor do AEE cabe complementar/suplementar a formação do aluno com conhecimento e recursos específicos que eliminem as barreiras, as quais impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular.

No trecho destacado, notamos que o documento faz menção ao professor da EE, porém, quando trata de uma divisão do trabalho dos professores na escola comum, atribui a função com os alunos da Educação Especial ao professor do AEE. Se “esse atendimento tem funções próprias da Educação Especial” (ROPOLI et al., 2010, p. 23) que são delegadas ao professor do AEE, podemos supor novamente que, para a política de Educação Especial em questão, o professor de EE está subposto ao conceito de professor do AEE.

Observamos a diferença desses dois modelos de professores ao comparar as atribuições destacadas nos documentos selecionados para o nosso estudo. Na LDBEN 9.394, no Parecer CNE/CEB n. 17/2001 e na Resolução CNE/CEB n. 2/2001, o professor de EE ou professor especializado era responsável também pelo trabalho com as “estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras” (BRASIL, 2001a, p. 14). No documento A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva (ROPOLI et al., 2010, p. 23) está explícito que o professor do AEE “tem funções próprias do ensino especial, as quais não se destinam a substituir o ensino comum, e nem mesmo a fazer adaptações aos currículos, às avaliações de desempenho e a outros. É importante salientar que o AEE não se confunde com reforço escolar”. Isso significa que o trabalho desses professores nesses dois momentos é diferente, se não oposto, mas o professor de EE passou a ser nomeado como professor do AEE, assim como a sua formação passou a ser exigida no curso de especialização em AEE e o seu *lôcus* de atuação passou a ser privilegiado nas salas de recursos multifuncionais.

Podemos então deduzir que, por intermédio das atribuições, do *lôcus* de atuação e da formação exigida para o professor de EE estabelecidas

pela política, a Educação Especial na perspectiva inclusiva tem caráter diferenciado nesses dois momentos. No primeiro, destacado pela LDBEN n. 9.394/1996, a Educação Especial tem certa intenção pedagógica na vida escolar dos alunos dessa modalidade; no segundo, demarcado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), tal modalidade se configura como atendimento complementar/suplementar nas escolas regulares por meio do repasse de recursos e materiais adaptados, ou seja, é caracterizada pelo seu caráter instrumental.

É necessário aqui abordar tais elementos, pois são exemplos das disputas em torno da concepção de Educação Especial no país. Daí a importância de analisarmos a documentação que expressa a política de Educação Especial na perspectiva inclusiva, partindo do pressuposto de que no âmago dessa proposta estão as discordâncias sobre como ela deve ser implantada. A política divulgada nos documentos, principalmente após 2008, silencia a diferença entre o professor de EE e suas especificidades e as peculiaridades do professor do AEE, tornando o professor do AEE também professor de EE. No entanto, como vimos nos documentos de 2001, a função do professor de EE não se assemelha com a colocada como atribuição do professor do AEE, ou seja, são dois profissionais distintos, com formações diferentes e, no caso do professor do AEE, com a prevalência do lócus de atuação exclusivo. Como os documentos mais recentes obscurecem a presença do professor de EE, suas funções e os tipos de atendimento que realiza, restringindo esse profissional ao AEE, compete a nós analisarmos as atribuições do professor desse atendimento nas salas de recursos multifuncionais e tentar identificar que concepção de professor de EE está presente na documentação subsequente à Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Diante do exposto, questionamos se a tentativa de sobrepor o professor do AEE ao professor de EE não seria justificada pelo fato de este representar o modelo segregado da Educação Especial que a política de perspectiva inclusiva diz combater e, portanto, ser incompatível com a

proposta de Educação Especial na perspectiva inclusiva que coloca como espaço de atuação a escola regular. O professor que atua na Educação Especial na perspectiva inclusiva é o professor destinado ao AEE; então, as características específicas atribuídas ao professor de EE por meio de sua formação e seu lócus de atuação não pertencem mais à Educação Especial, segundo o discurso político, o que nos permite indagar: onde está o conhecimento específico da Educação Especial, haja vista que para ser professor do AEE não é necessário ter formação específica nesse campo de conhecimento, mas somente o curso de formação continuada para o AEE? Pensar o professor de EE e sua concepção também nos faz inquirir sobre a compreensão de Educação Especial proposta pela política.

O estudo sobre as atribuições do professor de EE, principalmente as do professor do AEE, nos remetem ao caráter instrumental da Educação Especial na escola regular, o qual pode ser observado nas funções atribuídas ao professor do AEE pela Resolução CNE/CEB n. 4/2009:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009a, p. 3).

Como podemos observar nesse texto, a palavra ensino é mencionada somente uma vez e está relacionada com o uso das tecnologias assistivas. Isso é um forte indicativo de que o empenho em possibilitar estratégias de adaptação à sala de aula regular prevalece sobre a preocupação com os aspectos pedagógicos. Há um alargamento das funções que constituem o professor e ao mesmo tempo um encolhimento da tarefa de ensino e de seus elementos pedagógicos. De outra forma, o foco de atuação do professor na documentação após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva está centrado na gestão e nos recursos para a educação inclusiva, reforçando a ideia de que o professor de EE não trabalha com a relação de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares.

Na corrente afirmativa da proposição da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva, autores como Siems (2009) e Lino (2006) apontaram para a necessidade de os professores mudarem suas concepções sobre a escola para contribuírem com a perspectiva inclusiva e que, para além de um discurso de concordância com a inclusão, é necessário que se avance para uma ação comprometida com esse processo. Dentro dessa abordagem, construíram uma análise que direciona a um entendimento de como os professores de EE vivenciam e organizam suas práticas por meio do que pensam, do que sentem e de como percebem a realidade das “escolas inclusivas”. O foco de estudo desses pesquisadores estava na concepção do indivíduo e na construção da subjetividade desse profissional diante de um movimento de mudança de atuação nas escolas especiais para escolas regulares.

Parece haver consenso entre Siems (2009) e Lino (2006) em relação à EE na perspectiva inclusiva, pois, ao sugerirem que o professor de EE deve se adequar a tal proposta para que se tenha qualidade na inclusão dos alunos com deficiências nas escolas regulares, corroboraram a ideia de que a inclusão é a melhor alternativa para a socialização desses sujeitos e de que o professor “renovado” da Educação Especial se transforme em profissional do AEE.

Percebemos que autores do campo específico concordam com a proposição da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva de encaminhar a atuação do professor de EE para o atendimento no modelo do AEE. Apesar de o Decreto n. 7.611/2011 reconhecer a existência das classes e escolas especiais, as atribuições destinadas ao professor do AEE continuam sendo as estabelecidas pela Resolução n. 4/2009, que vincula o professor de EE ao Atendimento Educacional Especializado.

O PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR MULTIFUNCIONAL

Na análise dos documentos publicados após 2008, os quais privilegiam o professor do AEE em detrimento do professor de EE mencionado nos documentos anteriores, pressupomos que esse “novo” professor que se constrói na perspectiva de suas atribuições sofre com os mesmos dilemas do professor da sala comum, tais como a sobrecarga de trabalho e a responsabilização pelo desempenho dos alunos. Assim como, o modelo de formação sugerido está em consonância com as políticas de formação docente, as quais impulsionam o modelo de cursos a distância, aligeirados e com enfoque pragmático (MAUÉS, 2003; SHIROMA, EVANGELISTA, 2004).

No caso do professor de EE, mencionado pela política de EE em vigor como professor do AEE ou professor das salas de recursos multifuncionais, ele ainda assume o papel de intermediador da política

de inclusão na escola, tendo em vista que, dentre suas atribuições, a Resolução n. 4 (BRASIL, 2009a, p. 2) destaca:

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

Para melhor visualização das atribuições do professor de EE ou professor do AEE, no Quadro 5 apresentamos as exigências para o desenvolvimento de suas funções em duas categorias que consideramos ser o foco da política para constituir esse profissional: o gestor e o técnico da educação na perspectiva inclusiva nas escolas.

Quadro 5 – Atribuições do professor do AEE, 2009

Característica	Resolução CNE/CEB n. 4/2009, Art. 13. Das suas atribuições
Professor técnico	I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial
Professor técnico	II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade
Professor técnico	III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos nas salas de recursos multifuncionais
Professor gestor	IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola
Professor gestor	V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade

Característica	Resolução CNE/CEB n. 4/2009, Art. 13. Das suas atribuições
Professor gestor	VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno
Professor técnico	VII – ensinar a usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, provendo autonomia e participação
Professor gestor	VIII – estabelecer articulação com os professores de sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares

Fonte: Elaborado com base na Resolução CNE/CEB n. 4 (BRASIL, 2009a)

Com a classificação das atribuições, podemos sugerir que a concepção de professor presente na política de perspectiva inclusiva está pautada em um sujeito voltado para a implementação da inclusão escolar nos diversos níveis, sendo ele o gestor dessa política na escola e o técnico que orienta os alunos que frequentam a sala de recursos multifuncionais sobre o uso de recursos para o desenvolvimento de habilidades. Não percebemos em termos de proposição política uma preocupação com o processo de escolarização dos estudantes da Educação Especial, tendo em vista que a esse professor não é delegada essa função e sua articulação com o professor da sala de aula regular está pautada nos recursos e na acessibilidade, o que confirma a instrumentalização da formação aligeirada e a distância e, conseqüentemente, da prática desse professor. As alternativas propostas para a formação, seja ela inicial ou continuada, estão ancoradas na ideia do pouco tempo gasto na sua realização e na privatização desse serviço, com vistas a atingir o máximo de professores da forma mais viável economicamente, seguindo a lógica do projeto social hegemônico. Para Michels (2006, p. 414), “podemos pensar que o que chamávamos, no Brasil, de formação de professores aparece hoje muito mais como treinamento profissional. Uma das modalidades de formação

que está tendo forte expressão no país é a formação em serviço (além da formação à distância)“.

Analisando as atribuições citadas pela Resolução CNE/CEB n. 4/2009, podemos afirmar que existe a preocupação de que esses alunos estejam na escola e aprendam a usar os recursos necessários para a sua aprendizagem, ou seja, o interesse central está no acesso à escola regular e no ensino de técnicas adaptadas para a deficiência do aluno. Michels (2011, p. 83) considera que na política nacional de 2008 também está explícito esse alargamento do conceito de docência e que há, nesse caso,

uma centralidade na formação de professores para o atendimento nos serviços especializados. Mas, ao mesmo tempo, esse professor deverá fazer a articulação entre o atendimento especializado e a sala comum, desenvolver atividades nas salas de recursos, nos núcleos de acessibilidade, nas classes hospitalares e em atendimentos domiciliares. Não encontramos, nesses documentos, uma preocupação explícita em relação ao papel do professor referente à lida com conhecimento. Esta parece ser uma função secundarizada, ou “antiga”, dentre as tarefas docentes.

Ao categorizarmos o professor do AEE em técnico e gestor, com base na análise de suas atribuições, percebemos, assim como Michels (2011), que o ensino é secundarizado, o que não significa diminuição no volume de trabalho; pelo contrário, ao observarmos as inúmeras funções atribuídas a esse profissional, podemos qualificá-lo como professor “multifuncional”. A partir dessa constatação, consideramos importante aprofundar nossa análise sobre essas categorias.

O professor técnico

Ao examinarmos a concepção de professor de EE, expressa em professor do AEE definidas pela Resolução n. 4/2009, verificamos a exigência de um profissional com características técnicas, que não necessariamente precise de conhecimento pedagógico. De certa forma, tal constatação nos remete ao modelo de produção do taylorismo-fordismo,

no qual o trabalho é padronizado com vistas a produzir mais em menos tempo — uma produção em massa onde a máquina comanda o ritmo do trabalhador (PINTO, 2010). No caso específico da escola, ela tem o papel de padronizar e adaptar os alunos ao ritmo das fábricas e/ou ao mercado de trabalho.

No Brasil, em meados dos anos de 1970, a visão produtivista da educação com a pedagogia tecnicista⁶ teve como objetivo “transportar para as escolas os mecanismos de objetivação do trabalho vigentes nas fábricas” (SAVIANI; LOMBARDI; SANFELICE, 2005, p. 23). A influência desse modelo pedagógico nas escolas estava associada com o processo de industrialização e a necessidade de formar os trabalhadores para o modelo das empresas. Como afirma Saviani (2010, p. 382),

na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.

O que importa para essa pedagogia é o resultado, o foco está no “aprender a fazer” (SAVIANI, 2010, p. 383). Quando retomamos as atribuições delegadas ao professor do AEE pela política de EE, torna-se clara a compreensão de que o objetivo é ensinar o manuseio de recursos e o interesse está no que esse aluno irá fazer e não no que e como ele irá aprender, como se vê na atribuição número VII: “ensinar a usar a

6 A adoção desse modelo pedagógico foi impulsionada pela Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971 [que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus] (SAVIANI; LOMBARDI; SANFELICE, 2005). “Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, **qualificação para o trabalho** e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971, grifos nossos).

tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, provendo autonomia e participação” (BRASIL, 2009a, p. 3). Seria coerente supor, então, que o professor do AEE é proposto que atue como instrumento que facilitaria a adaptação dos alunos da Educação Especial nas escolas regulares, haja vista que a eles são destinadas atividades de repasse de manuseios e técnicas de materiais adaptados para o aluno da Educação Especial?

De acordo com as considerações feitas até aqui, o AEE seria o espaço que propiciaria a adaptação do aluno à escola, ou seja, estaríamos diante da ideia de “normalização/integração” desses sujeitos, como explicita Jannuzzi (2012, p. 154) na abordagem das vertentes que influenciam a Educação Especial: “Tenuemente se vai mostrando a responsabilidade de o meio também se transformar, mas a ênfase é na modificação, na ‘normalização’ do deficiente. O método apregoado era o individual e aconselhava a adaptação curricular”. Seria a convivência da vertente de “normalização/integração” com a da “inclusão”, como explica a autora: “A ênfase é colocada na ação da escola, da educação, como transformadora da realidade. Salientam-se métodos e técnicas de ensino” (JANNUZZI, 2012, p. 159). Sendo assim, podemos supor que estamos vivenciando uma diversidade conceitual no que concerne à definição de Educação Especial no país, tendo em vista que o AEE remete aos alunos da EE a necessidade de se adaptarem à escola regular por meio de técnicas e materiais adaptados, ao mesmo tempo em que na documentação está explícita a responsabilização dos sistemas de ensino para se tornarem inclusivos (BRASIL, 2008a).

Mesmo que os documentos que expressam a política de Educação Especial no período de 2008 a 2011 contenham discursos sobre a inclusão dos alunos com deficiências⁷, transtornos globais do desenvolvimento e

⁷ Para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, “consideram-se alunos com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que

altas habilidades/superdotação na escola regular e que esse movimento tenha como princípio a mudança das escolas e dos sistemas de ensino em sistemas de ensino inclusivo, não percebemos uma ação conjunta das atividades exercidas no AEE com as elaboradas na sala de aula regular. Michels, Carneiro e Garcia⁸ (2012, p. 26) advertem que “a ausência de estratégias sistemáticas de articulação entre AEE e classe comum abre caminho para ações no campo do imprevisto e da informalidade”.

A função do professor do AEE nas escolas regulares com o repasse de técnicas e materiais reforça a ideia da adaptação do sujeito da EE à escola e à sociedade, contrariando o que propaga a política educacional vigente. “Depreendemos que a convivência de perspectivas distintas na política em foco indica um ecletismo teórico-metodológico, o qual reforça uma noção de conservação das influências tradicionais da Educação Especial” (MICHELS; CARNEIRO; GARCIA, 2012, p. 26).

Em meio às diferentes vertentes que vigoram no modelo de Educação Especial, julgamos coerente relacionar a função técnica do professor de EE na escola regular, como professor do AEE, com a influência da pedagogia tecnicista que, como vimos com Saviani (2010), reforçou a ideia de a educação preparar para o mercado de trabalho. Mas essa preparação se consolida de formas diferentes, proporcionando

apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros” (BRASIL, 2008a, p. 15).

8 As autoras desenvolveram a pesquisa sobre as formas organizativas do trabalho pedagógico na rede municipal de ensino de Florianópolis e pretenderam “apreender as concepções e as práticas que sustentam propostas consideradas inclusivas, presentes nesse município que, a nosso ver, expressa como muitas redes municipais de ensino do país tem assumido a política inclusiva voltada aos sujeitos da Educação Especial (EE)” (MICHELS; CARNEIRO; GARCIA, 2012, p. 18).

ao mercado diferentes níveis de trabalhadores. No entanto, com a reestruturação produtiva e a necessidade de se formar mão de obra adaptável aos modelos de produção, a escola exerce a função de moldar os sujeitos aos diferentes níveis de exigências do mercado de trabalho, o que, de certa forma, converge para a abordagem do capital humano sobre a educação.

Nesse novo contexto não se trata mais da iniciativa do Estado e das instâncias de planejamento visando a assegurar, nas escolas, a preparação da mão de obra para ocupar postos de trabalho definidos num mercado que se expandia em direção ao pleno emprego. Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do *status* de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso aos diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há empregos para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo (SAVIANI, 2010, p. 430).

É necessário formar trabalhadores de alto, médio e baixo nível e, ainda, conservar harmonicamente aqueles que não conseguem se enquadrar em nenhum padrão. Dessa forma, a “educação para todos” segue a máxima da convivência como objetivo primordial da formação dos sujeitos, o que sinaliza existir forte influência da Escola Nova e do Construtivismo, que desvalorizam o conhecimento construído historicamente e defendem a valorização do aprendizado produzido pelo

próprio aluno. Nesses dois casos o professor é secundarizado no processo escolar dos alunos.

É interessante notar que tanto no Construtivismo como na Escola Nova, assumiram um acento de valor claramente negativo o verbo ensinar e a expressão “transmissão de conhecimentos”. O professor é reduzido a um “animador”, a alguém que fornece condições para que o aluno construa por si mesmo o conhecimento. Para não ser reduzido a um mero enfeite do processo educativo, pode até, “eventualmente”, fornecer alguma orientação para o aluno (DUARTE, 1998, p. 9).

Ao criticar a pedagogia tradicional e a “transmissão do conhecimento”, tais correntes propõem outra pedagogia e desconsideram a importância do conhecimento científico. Essa filosofia reforça a análise da interferência pós-moderna no pensamento educacional, corroborando a ideia da “subordinação das atividades escolares a interesses e necessidades surgidos espontaneamente na cotidianidade dos alunos” (DUARTE, 2006, p. 615).

Nesse contexto, a Educação Especial, que estava centrada no atendimento específico a um tipo de deficiência, com a premissa da técnica para o ensino desse aluno, com a política de EE na perspectiva inclusiva e o incentivo ao AEE passa a ter que trabalhar com a diversidade de necessidades dos alunos com deficiência numa mesma sala, o que pressupõe a exaltação dos processos de socialização em vez do trabalho direcionado à escolarização desses sujeitos. Como relatamos, as atribuições destinadas a esse professor, assim como seu *locus* de atuação e sua formação proposta, o caracterizam como sujeito de um atendimento complementar e suplementar ao ensino, que, em tese, deveria estar sendo trabalhado na sala de aula comum. Nesse aspecto, Schreiber (2012, p. 207), em seu estudo sobre o trabalho docente dos profissionais que atuam com os alunos da EE no ensino fundamental da rede municipal de Florianópolis, conclui que

as políticas de Educação Especial de “perspectiva inclusiva”, ao mesmo tempo em que disseminam um discurso em defesa da matrícula de todos os alunos no ensino regular, desqualificam o trabalho pedagógico desenvolvido na classe comum, na medida em que não disponibilizam condições adequadas para o oferecimento de um ensino de qualidade. Tal situação resulta na precarização das condições de trabalho dos professores que atuam nesse contexto e denuncia a situação de abandono para com a escolarização dos alunos da modalidade Educação Especial.

Tais indicações contribuem para a falta de entendimento sobre quem é o professor de EE na política, tendo em vista que esse profissional ora é especialista em um tipo determinado de deficiência, ora é o generalista que atuará tanto nas salas de recursos multifuncionais como na gestão da política de perspectiva inclusiva na escola regular. Para Baptista (2011), o conceito de professor generalista abrange a ação do professor do AEE para além das salas de recursos multifuncionais e se estende para a intermediação da política no interior da escola. A partir de outro ponto de vista, os estudos de Lora (2000), França (2008) e Silva (2008) relacionaram diretamente a prática pedagógica dos professores especializados à permanência e à aprendizagem dos alunos com deficiências nas escolas regulares. De acordo com essas autoras, o empenho e a força de vontade dos professores e dos governantes são decisivos para a efetivação da proposta de inclusão educacional.

É cónito que as práticas inclusivas demandam professores capacitados e competentes para o melhor atendimento das diversas necessidades especiais dos alunos. Isto, contudo, não pode invalidar ou adiar o processo de inclusão escolar no sentido de se esperar uma situação ideal para que a inclusão aconteça. Há que se ter uma visão de contexto e de processo. A experiência da instituição pesquisada revelou que há, sim, situação em que os professores se sentem desprezados para lidar com certas deficiências, mas isso não deve ser um fator impeditivo para que esse ou

aquele aluno ali esteja. Pelo contrário, isto é um apelo objetivo a formação continuada dos profissionais da educação capazes de promover uma honesta reflexão sobre suas concepções e práticas pedagógicas, as quais devem se ajustar às demandas dos alunos que se diversificam a cada ano letivo (SILVA, 2008, p. 167).

A discussão no âmbito do empenho e da vontade coloca a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso da política de incluir todos os alunos na escola regular nas mãos dos professores, isto é, mesmo que não se tenham condições objetivas para esses alunos frequentarem as escolas, os professores devem se esforçar e garantir esse suposto êxito, assim como com os demais alunos da escola. Nesse sentido, a abordagem dessas autoras colabora com o deslocamento do debate sobre as políticas educacionais, no caso, as da Educação Especial, que, a nosso ver, devem ser analisadas em suas múltiplas determinações, inclusive por estarem sintonizadas com a proposta de manter o modelo societário atual e não apenas com uma ação volitiva dos professores. Abriu-se mão do debate sobre as condições de escolarização dos sujeitos da Educação Especial em prol da discussão acerca da inclusão escolar. Isso é muito adequado ao atual estágio de desenvolvimento do modo de produção capitalista, visto que na atualidade, para além da divisão do trabalho, está a formação de um trabalhador flexível, adaptável e proativo, como salienta Saviani (2010, p. 437):

Em suma, a “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etnológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado”.

A política de EE na perspectiva inclusiva situa-se na esfera das novas exigências para o mercado de trabalho e, ao colaborar com o *slogan*

“educação para todos”, permite o ajustamento dos sujeitos da Educação Especial aos moldes exigidos para a sobrevivência na sociedade capitalista.

Parece-nos que a característica de professor técnico faz aflorar a discussão sobre a função dos alunos da Educação Especial nas escolas regulares, pois dimensiona a ação do professor do AEE para a adaptação dos seus alunos ao padrão da escola comum e para o encaminhamento deles ao mercado de trabalho. A despeito disso, a confusão teórico-metodológica sobre os encaminhamentos dessa política nas escolas favorece o obscurecimento a respeito de quem é o professor de EE na atualidade, possibilitando a confusão conceitual entre Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado.

O professor gestor

A discussão sobre o professor gestor está embasada nas atribuições, *locus* de atuação e formação destinadas ao professor do AEE, que, dentre suas funções, deverá exercer a gestão da política de inclusão nas escolas regulares. Como observamos na Resolução CNE/CEB n. 4 (BRASIL, 2009a, p. 3), uma das atribuições destacadas é “orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno”. Ao professor cabe intermediar a política de inclusão, mas o foco de sua ação está no recurso e no material disponível para promover a acessibilidade do aluno da EE. Portanto, nem como possível gestor da política de EE proposta para as escolas regulares esse profissional exerce função pedagógica. A sua gestão está pautada no trabalho com as técnicas — se é que podemos dividir as atribuições do professor de AEE em atividades técnicas e de gestão. Estando as ações gerenciais no terreno das próprias técnicas, podemos afirmar que a política de EE na perspectiva inclusiva privilegia o caráter instrumental da educação em detrimento da escolarização dos sujeitos da Educação Especial.

Segundo Michels (2006, p. 407), “os professores são considerados os gestores da educação e da escola. Sua formação deve adquirir caráter

prático e instrumental. E uma das tarefas destinadas a esses sujeitos é a inclusão dos alunos que historicamente foram excluídos da escola". Assim, inseridos na mesma lógica de formação de outros profissionais dessa área que atuam na escola, cabe também aos professores de EE a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso da educação.

O professor e sua necessária formação aparecem como elementos decisivos no encaminhamento dessa versão de gestão. Ou seja, o professor assume o papel de gestor da educação e a sua formação deve reafirmar tal função. Para isso, o governo propõe uma formação de professores aligeirada e utilitarista, tendo por base a prática do professor (MICHELS, 2006, p. 421).

Importa destacar que a formação do professor de EE está diretamente relacionada ao que se espera de sua atuação nas escolas. O professor que deverá se responsabilizar pelo repasse de técnicas e manuseios de materiais não necessita de uma formação com base docente. No caso do AEE, como a formação é específica para essa função, não se espera uma atuação para além da gestão de técnicas adaptadas.

Ao refletir acerca da atuação do professor para além do AEE, Baptista (2011) argumentou que está na formação a garantia de professores qualificados para tantas funções na escola regular, em especial, a continuada, que, em suas palavras, seria a "requalificação" de um "novo" tipo de professor.

É inegável que a formação é importante para a atuação dos professores, mas há de se ressaltar que, para além de sua qualificação, esses profissionais são submetidos a condições precárias de trabalho, com sobrecarga física e mental: atendem grande número de alunos com características diversas, trabalham com pais e professores e assumem diversas responsabilidades. Para suportar esse acúmulo de obrigações — como destacamos nas abordagens de alguns autores do campo específico, como Silva (2008) —, "o remédio é a capacidade individual de superar os obstáculos".

A característica principal do professor de EE, destacada por esses autores, está entrelaçada na adesão à política de Educação Especial na perspectiva inclusiva, que propõe um professor que atue nas escolas regulares, em especial nas salas de recursos multifuncionais, com materiais e recursos adaptados para todos os tipos de deficiência, e como gestor da política de inclusão nas escolas, trabalhando com a comunidade escolar. Ele deve então atuar

como colaborador das práticas educacionais inclusivas na escola, na tentativa de contribuir com a implementação de políticas públicas e com o processo de formação de professores voltado para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares (FRANÇA, 2008, p. 316).

Ao estudarmos o professor de Educação Especial percebemos as contradições e disputas que existem tanto sobre sua formação e seu *lôcus* de atuação quanto sobre suas atribuições. Na análise da documentação que expressa as políticas de EE no Brasil, notamos o destaque dado ao AEE como estratégia de permanência dos alunos da EE na escola regular e constatamos que os encaminhamentos da política de EE na perspectiva inclusiva para o professor de EE estão atrelados à realização desse atendimento. Mesmo com a forte presença e influência das instituições especializadas na atualidade, para a política em questão, o foco central está no AEE. Como esse atendimento é materializado, especialmente, pelas salas de recursos multifuncionais e tem o caráter de complementação e suplementação escolar, o trabalho do professor de EE é deslocado de um profissional que exerce funções que pode substituir o ensino regular para um profissional adaptado às exigências do AEE: ensinar técnicas e recursos necessários para a permanência dos alunos público-alvo da Educação Especial no ensino regular.

Nesse sentido, as atribuições do professor responsável por atuar nesse espaço estão direcionadas aos objetivos da política de EE na perspectiva inclusiva, dentre os quais podemos ressaltar a garantia do

acesso e permanência dos alunos da EE na escola regular por meio dos materiais adaptados. Nesses moldes, o professor do AEE seria o elo entre a Educação Especial e a escola regular, tendo em vista que é destacado como o gestor da inclusão nesse espaço.

Nesse entrelaçamento de discussões, questionamos: qual é a concepção desse professor nas políticas de EE em vigor? Não seria a ampliação/indefinição das funções uma das estratégias dos formuladores dessa política para tornar esse professor vulnerável e adaptável às suas proposições e intenções? Para compreendermos melhor esse movimento de readaptação da função da escola e da ação dos professores para a implantação do projeto político de sociedade, utilizamos as análises de Shiroma (2011, p. 15):

A Unesco outorgou lugar de destaque à formação de recursos humanos na reforma da educação. Investiu na difusão de uma nova concepção de gestão educacional, autonomia da escola, participação dos pais e professores na gestão escolar; fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade; responsabilização dos profissionais da escola pela prestação de contas e assunção pelos profissionais escolares da competitividade e da lógica do mercado no interior da unidade escolar. Dedicou especial atenção às novas tarefas e ao currículo para profissionalizar e prover o docente com competências gerenciais, formando um professor-gestor.

Por esse viés, o professor gestor é instrumento essencial para a consolidação de um profissional de “novo tipo”, flexível, proativo, eficiente (SHIROMA, 2011) para manter a educação voltada aos interesses capitalistas. No caso do professor do AEE, que tem tanto a sua formação como a sua prática voltadas para a instrumentalização, a função de gestor da política de EE na perspectiva da inclusão nas escolas não ultrapassa o limite do “aprender a fazer”, mesmo porque “as proposições de políticas inclusivas para a educação especial preveem, para os alunos com necessidades educacionais especiais, um acesso de caráter restrito aos

conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade” (GARCIA, 2006, p. 306).

Considerando as inúmeras atribuições do professor de EE — que para a política em questão se trata do professor do AEE — e as indefinições sobre quem é esse profissional, levantamos a hipótese de que a política de EE vigente está constituindo um “professor multifuncional” que, em meio a tantas funções, não apresenta a característica que entendemos ser fundamental no professor: ensinar os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E A CONCEPÇÃO DO PROFESSOR MULTIFUNCIONAL: ESTRATÉGIA DE CONSOLIDAÇÃO DA POLÍTICA DE PERSPECTIVA INCLUSIVA

Com base nas reflexões desenvolvidas, podemos perceber que uma das consequências da política de Educação Especial é a descaracterização desse professor por meio das confusões conceituais que a representam, tais como: educação inclusiva e inclusão escolar, Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado, professor de educação especial/professor especializado e professor do AEE ou professor das salas de recursos multifuncionais. Dessa forma, ao se mencionar o professor de EE, não se pode defini-lo, pois a própria política é constituída por conceitos que se contrapõem e possibilitam diversas interpretações.

Ao mesmo tempo em que o professor é descaracterizado de sua essência, isto é, o ensino, a ele são atribuídas inúmeras funções, como verificamos na Resolução CNE/CEB n. 4/2009. Essas atribuições dirigidas ao professor do AEE têm como enfoque a gestão da política de EE nas escolas e a mobilização de técnicas adaptadas para facilitar o convívio dos alunos com deficiência na escola regular. Com base nos documentos

consultados, constatamos que, mesmo que historicamente o professor de EE não tenha o ensino do conhecimento escolar como característica forte dentre suas funções, na política de Educação Especial na perspectiva inclusiva é retirado desse professor esse horizonte, uma vez que ele está caracterizado como o instrumento da política na escola regular para o repasse de técnicas e para a gestão dessa política, sendo a ele negado o trabalho em favor da escolarização dos alunos da Educação Especial.

Qual é o sentido de o aluno da Educação Especial migrar de uma escola ou classe especial para uma sala de aula regular? Não se trata de defender o atendimento segregado, pois admitimos que, historicamente, o conhecimento escolar não se fez presente nesse tipo de atendimento e sim no sistema educacional regular, mas a simples mudança de lócus e a redefinição do professor para o AEE não significa necessariamente o acesso ao conhecimento escolar pelos alunos da Educação Especial. No discurso político, a escola comum trabalha com o processo de ensino e aprendizagem, mas, hoje, observamos um direcionamento para o espontaneísmo, com abordagens multiculturalistas nas escolas e que pouco se preocupam com o processo de escolarização dos alunos (DUARTE, 2001), o que fica ainda mais evidente quando se trata dos alunos da EE que estão envolvidos pelo discurso de socialização.

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 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. Por isso, tal conceito nos parece fértil para discutir e analisar a concepção de professor de EE subjacente às políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Tais indicações podem ser relacionadas ao conceito de “superprofessor”, elaborado por Triches (2010, p. 164) ao analisar a formação no curso de pedagogia. Podemos sugerir que o professor de EE se enquadra nessa análise, porque, mesmo que atue de forma diferente na escola e tenha atribuições diferenciadas, parte desses professores é formada pelo mesmo currículo de graduação e atua no mesmo ambiente escolar, o que os tornam também alvo das políticas de formação docente.

Ou seja, o professor é adotado como aquele que aplica, interpreta e se responsabiliza pelos papéis e pelas políticas. Via professor — a quem se procura controlar — almeja-se chegar às mudanças pretendidas, mesmo que seja só discursivamente ou nos números das avaliações da educação. Deparamo-nos com um movimento contraditório na construção de um *superprofessor* (TRICHES, 2010, p. 164).

Diante da predominância da formação continuada nas políticas de EE 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 de realização do seu trabalho 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 alunos 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.

No Decreto n. 6.571/2008⁹, o professor é citado pela necessidade de sua formação, principalmente continuada e a distância, que, para as organizações multilaterais¹⁰, é a forma mais viável economicamente de garantir uma formação que adapte esses professores aos moldes exigidos para tal política. Em seu estudo sobre as influências políticas da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) na formação de professores Maués (2011, p. 84) acentua:

A preocupação com o papel das escolas, com o conteúdo por elas transmitido, ganha centralidade na medida em que há um interesse de que a educação possa responder às exigências do mercado mundial. Nesse contexto a figura do professor é destacada e a formação desse profissional passa a ser motivo de preocupação de organismos internacionais que vêem nesse sujeito um elemento-chave na cadeia de produção do conhecimento necessário ao desenvolvimento da dita sociedade.

Essa constatação possibilita a inferência de que, junto com os propósitos da formação dos professores, no caso da Educação Especial, está a intenção de se produzir professores capazes de atuarem no AEE por meio de cursos precários, pois o foco não está na formação de um profissional capaz de atuar com o ensino e a aprendizagem dos alunos com deficiências, mas sim na estratégia de legitimar uma proposta por meio desses profissionais. A perspectiva inclusiva na Educação Especial tem sido responsável mais pela presença dos alunos da Educação Especial na escola de educação básica que pelo aprofundamento das aprendizagens desse público específico, visando ao ajustamento desse

9 Em 17 de novembro de 2011 foi lançado o Decreto n. 7.611 (BRASIL, 2011), que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, revogando assim o Decreto n. 6.571/2008. Contudo, analisamos o Decreto n. 6.571/2008, por ser síntese de modelo de Educação Especial no país, instituído em meados da década 2000-2010.

10 Podemos citar como exemplos a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL).

sujeito à sociedade. Nas produções acadêmicas selecionadas no balanço de literatura, notamos ênfase na formação desse professor como tática de aperfeiçoamento do seu trabalho. A maioria dos autores aceita a política de formação continuada e a distância no modelo do AEE, o que indica concordância com os documentos oficiais da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Na documentação consultada, a sala de recursos multifuncionais é, hoje, a materialização do AEE e espaço de atuação do professor de Educação Especial. Como afirma Garcia (2011, p. 76), “o lócus de atuação do professor de Educação Especial, e espaço privilegiado do AEE, foi denominado de salas de recursos multifuncionais [...]”. O professor é o sujeito que viabiliza a ação nessas salas, o que contribui para o aumento das suas inúmeras atribuições, caracterizando-se como “professor multifuncional”.

Silva (2008) pesquisou as salas de recursos multifuncionais na educação infantil, utilizando como referencial teórico as análises de Alves (2006)¹¹ sobre esse espaço e sobre o trabalho dos professores, e destacou que esses profissionais devem,

11 ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de recursos multifuncionais**: espaço para atendimento educacional especializado. Brasília: MEC, 2006. A autora exerce grande influência na política de Educação Especial atual, haja vista que suas experiências de atuação incluem a coordenação geral da Coordenação de Articulação da Política de Inclusão do Ministério da Educação (2004-2008) e consultoria em organismos internacionais (UNESCO - PNUD - OEI) pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (2009-2012). Entre os trabalhos técnicos realizados destacam-se: coordenação nacional do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade; participação como membro titular e representante do Ministério da Educação nas seguintes comissões: Comitê Nacional de Políticas de Educação Básica (CONPEB); comissão organizadora da Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB), integrante do grupo de trabalho designado para elaborar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008, representante do MEC nas missões de cooperação Brasil-Moçambique e Brasil-Suriname, com o objetivo de prestar assessoria técnica na área de educação especial aos governos de Moçambique e Suriname. Atua também como consultora do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (Fonte: Currículo Lattes).

dentre as suas diversas atribuições: a) atender os ANEEs auxiliando-os em seu trabalho de superação das condições limitantes; b) ajudá-los no estabelecimento de uma auto-imagem positiva, de uma visão de mundo realística; c) possibilitar sua aceitação pelo grupo e a autoaceitação; d) atuar em atividades de suplemento ou complemento curricular específico; e) colaborar com o professor da classe comum nas definições de estratégias pedagógicas a serem utilizadas; f) fazer com que os ANEEs participem de todas as atividades escolares; g) estimular e orientar a participação e envolvimento da família no processo educacional da criança e h) participar ativamente das reuniões pedagógicas (SILVA, 2008, p. 27).

Ao ressaltar essas ações, Silva (2008) aderiu à política de inclusão educacional proposta atualmente, pois tais atribuições estão contidas, com outras palavras, na Resolução CNE/CEB n. 4/2009, e considera que “não basta a implantação de serviços adicionais [...] há uma necessidade de reestruturação e de inovação. A PEA [Professora Especialista de Apoio] necessita ainda aguçar seu espírito investigativo e ser pesquisadora da sua própria prática” (SILVA, 2008, p. 168).

Na produção específica do campo, encontramos grande número de pesquisadores que atribuem o sucesso ou o fracasso da política de EE na perspectiva inclusiva ao professor responsável pela Educação Especial na escola regular. O sucesso está marcado pela permanência dos alunos público-alvo da Educação Especial na escola regular, e a função do professor de EE é proporcionar estratégias para essa permanência.

Dentro do campo de análise sobre as funções desse profissional, há duas ideias mais recorrentes: a de que o professor de EE deve atuar e concentrar seu trabalho de forma qualificada na sala de recursos multifuncionais, como facilitador nas técnicas e materiais que auxiliem no aprendizado dos alunos do AEE, conforme as características de deficiência; e a da defesa da necessidade de um professor generalista que deve atuar tanto nas salas de recursos multifuncionais como no suporte da inclusão dentro da escola. Para Baptista (2011, p. 5),

seria de se esperar que o profissional responsável pela educação especial devesse atuar em diferentes frentes, na assessoria e formação de colegas, como segundo docente em uma mesma sala de aula que o professor regente de classe, no acompanhamento de famílias, como possível interlocutor com equipes externas à escola que se envolvem em atendimentos dirigidos ao aluno com deficiência.

Do ponto de vista desse autor, a perspectiva de um professor de Educação Especial generalista é muito mais rica e desafiadora.

Mais rica porque não se pauta na ‘reparação’ de um sujeito repleto de lacunas a serem corrigidas, mas deve investir nas redes de interação nas quais o sujeito-aluno participa, colocando seu conhecimento específico a serviço dessa rede e agindo mais sobre as interações do que sobre o sujeito-aluno (BAPTISTA, 2011, p. 5).

Para Baptista (2011), é muito mais interessante esse professor atuar de forma ampla na escola do que ficar na sala de recursos atendendo determinado tipo de deficiência. O autor afirmou que, além de limitar o potencial do profissional, esse trabalho em sala visa somente à deficiência do aluno e questionou: “Não será a sala de recursos o novo espaço de exclusão do aluno com deficiência?” (BAPTISTA, 2011, p. 10). De fato, não há como negar que se esse professor ficar centrado somente num tipo de deficiência, sua atuação se reduzirá a ensinar os recursos específicos para cada necessidade, transformando a sala de recursos multifuncionais no atendimento clínico da educação especial com trabalho focado na deficiência do aluno.

É importante observar que o lócus de atuação “sala de recursos”, o qual retira fisicamente o professor da sala de aula comum, e a função de “complementação ou suplementação curricular”, que aparece como distinta do “apoio pedagógico especializado”, descaracterizam a possibilidade de bidocência, de um trabalho mais orgânico à Educação Básica, de um planejamento mais coletivo e conseqüentemente de processos avaliativos

que levem em conta a história do sujeito. Configura-se em menos apoio pedagógico especializado e em mais atendimento educacional especializado (GARCIA, 2011, p. 72).

O professor do AEE/sala de recursos multifuncionais, ao trabalhar somente com técnicas e materiais baseados nas deficiências dos alunos, distancia-se do caráter de complementar e/ou suplementar ao ensino regular, que é diferente do Apoio de Atendimento, remetendo à abordagem clínica nas escolas regulares. Nessa linha de raciocínio, o “apoio” se caracteriza como suporte escolar e o “atendimento” como auxílio no uso dos recursos técnicos para “superar as barreiras” postas por determinado tipo de deficiência.

Tais reflexões possibilitam elaborar a hipótese de que as salas de recursos estabelecem uma abordagem clínica nas escolas regulares, pela ênfase no trabalho com a deficiência e pela formação continuada dos professores que direciona suas práticas para esse tratamento. Mas, apesar de a abordagem médico-pedagógica prevalecer na formação continuada (MICHELS, 2006), os documentos que estabelecem a EE na perspectiva da educação inclusiva atribuem a esse professor atividades que ultrapassam a sala de recursos, como vimos na Resolução n. 4/2009. Com base nesses aspectos, questionamos: quem é esse professor? Seria ele o técnico que elabora e repassa os recursos com a expectativa de que esse aluno supere suas deficiências? Ou o gestor que implementa a política de inclusão educacional nas escolas por meio de atividades com a comunidade escolar?

Em meio a essas contradições, teóricos como Bueno (1999), Garcia (2011) e Michels (2011) apontam para a falta de definição profissional, o que contribui para que a EE na perspectiva inclusiva não possibilite um reconhecimento sobre o papel desse professor nas escolas regulares. Prieto (2006) e Baptista (2011), por vias diferentes, corroboraram as proposições políticas ao mencionarem a necessidade da formação continuada para esses professores. Baptista (2011) divulgou a política de EE que está em

vigor e não questionou o teor da formação desse profissional, vendo-o como uma espécie de gerenciador da política de inclusão nas escolas.

Muitos são os argumentos que disputam o que e como o professor de EE deve atuar na escola regular. Em suma, a maioria dos textos analisados privilegiou o professor generalista, que atua tanto nas salas de recursos multifuncionais como na gestão da inclusão, e apontou que o modelo de atuação específica para cada deficiência caracteriza uma visão segregada da Educação Especial. É importante salientar que esse professor é visto por muitos como quem atribuirá qualidade na educação das escolas. Um dos autores que mais difundem essa ideia é Baptista (2011, p. 10), para quem esse contexto de mudanças potenciais

mostra a importância do professor especializado em educação especial para que se garanta a existência de percursos escolares satisfatórios e desafiadores para os alunos com deficiência. Essa importância respalda-se na centralidade da sala de recursos como o dispositivo pedagógico prioritário na política de educação especial contemporânea, considerada sua característica de não substituição do espaço da sala de aula comum para a escolarização.

Esse é um dos exemplos das grandes controvérsias que existem no universo da EE e que permearam nossa pesquisa. Ao mesmo tempo em que muitos pesquisadores, como Lora (2000) e Redig (2010), avaliaram que o professor especializado em determinada deficiência tem uma qualidade melhor em seu atendimento, Prieto (2006) e Baptista (2011) enfatizaram a eficácia de um professor que contemple principalmente a intermediação da política de inclusão dentro da escola, gerenciando as demandas e conflitos com os professores, gestores e famílias.

A aproximação com os textos produzidos sobre o tema permite a percepção de que esse professor, além de trabalhar com todos os tipos de deficiência, tem em suas atribuições um leque de responsabilidades que expande sua função para fora da sala de aula. Não obstante essa discussão, Lora (2000) apresentou outra argumentação ao destacar a

importância de o professor especializado dominar técnicas específicas de trabalho com determinada deficiência, pois isso delineará seu perfil de docente e especialista. Redig (2010, p. 32) apontou para o aparecimento, em sua pesquisa, da necessidade de formação continuada, ao dizer que todos os especialistas,

independente da modalidade de sua atuação, acreditam que o aluno com deficiência intelectual precisa estar “preparado” para ser incluído em uma turma comum, sobretudo no que tange à alfabetização. As participantes apontam, também, a importância da formação continuada e / ou em serviço para o atendimento educacional especializado. Elas colocam a dificuldade de interação com os professores do ensino regular e realização de adaptações curriculares adequadas, em especial, no II Segmento do Ensino Fundamental e Médio.

Ao analisarmos as atribuições destinadas aos professores de EE pela política de Educação Especial na perspectiva inclusiva nos deparamos com a necessidade de retomar as discussões sobre o *locus* de atuação e sobre a formação exigida para tal função, porque esses três elementos que consideramos chaves de análise para compreender a concepção de professor de EE subjacente a essa política estão diretamente relacionados. A primeira indicação que possibilita explicar a relação entre o *locus*, a formação e as atribuições é o deslocamento da política para o incentivo ao AEE. Assim, esses três eixos são direcionados para a consolidação desse atendimento e da concepção de Educação Especial divulgada pela política de perspectiva inclusiva.

Partimos do pressuposto de que a ação fundamental do professor é ensinar os conteúdos historicamente produzidos. No entanto, na análise dos trabalhos acadêmicos selecionados e na documentação consultada, constatamos o deslocamento da função do professor de EE para o professor do AEE. Verificamos que, hoje, ele é identificado pela política de Educação Especial na perspectiva inclusiva por meio de suas atribuições, que o configuram ora como um técnico do AEE, ora como um

gestor da política na escola. Assim, esse professor se desloca de sua ação fundamental de ensinar e é projetado como um profissional a serviço da política de inclusão e um recurso para que ela se consolide, aproximando-se do que sugerimos ser o “professor multifuncional”.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 2011, Nova Almeida, ES. *Anais...* Nova Almeida, ES, 2011. 1 CD-ROM.

BOROWSKY, Fabíola. *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 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. p. 20.

_____. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, DF, 1971.

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.

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

BRASIL. 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.

_____. 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. 2011a.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, SP, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

CARNEIRO, Maria Sylvia ;MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. O caráter conservador da perspectiva inclusiva na educação especial: as salas multimeios na rede municipal de Florianópolis. *Revista Cocar (UEPA)*, v. 6, p. 17-28, 2012.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Cadernos Cedes*, Campinas, SP, v. 44, p. 85-106, 1998.

_____. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24., 2001, Caxambu. Anais...** Caxambu: Anped, 2001.

_____. A contradição entre a universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, p. 607-618, 2006.

FRANÇA, Marileide Gonçalves. *No entrelaçar das complexas tramas políticas e sociais da inclusão escolar: o trabalho do professor de educação especial*. 2008. 356 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES, 2008.

GARCIA, R. M. C. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, SP, v. 12, n. 3, p. 299-316, set./dez. 2006.

_____. Política nacional de educação especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 65-78. 2 v.

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

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; OLIVEIRA, Regina Teresa Cestari de. Aspectos da legislação educacional brasileira no atendimento a alunos com necessidades educativas especiais. **Intermeio**: Revista do Mestrado em Educação - UFMS, Campo Grande, MS, v. 3, n. 6, p. 4-11, 2000.

LINO, Débora Maria de Paula. **O professor de educação especial frente às políticas públicas de educação inclusiva: um estudo sobre identidade**. 2006. 58 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde, Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2006.

LORA, Tomázia Dirce P. *Professores especializados no ensino de deficientes visuais: um estudo concentrado nos papéis e competências*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 89-117, mar. 2003.

_____. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação**, Porto Alegre, RS, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. *Revista Brasileira de Educação*, Marília, SP, v. 11, n. 33, p. 406-423, set./dez. 2006.

_____. 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: Mediação, 2011. p. 79-90. 2 v.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século 20:** taylorismo, fordismo e toyotismo. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Professores especializados de um centro de apoio: estudos sobre saberes necessários para a sua prática. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2., 2006, Vitória. *Anais...Vitória*, ES: UFES, 2006. 1 CD-ROM.

REDIG, Annie Gomes. *Ressignificando a educação especial no contexto da educação inclusiva: a visão dos professores especialistas*. 2010. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.

ROPOLI, Edilene Aparecida 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. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SHIROMA, E. O. A formação do professor-gestor nas políticas de profissionalização. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 1-20, ago. 2011.

SCHREIBER, Dayana Valéria Folster Antônio. *Política educacional, trabalho docente e alunos da modalidade educação especial: um estudo nos anos iniciais do ensino fundamental*. 2012. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

SHIROMA, Eneida. Oto; EVANGELISTA, Olinda. Profissionalização do magistério e construção de um novo perfil docente. In: COLÓQUIO CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, 5., 2004, Lisboa. *Separata de Resumos*. Lisboa: Universidade Lusófona, 2004.

SHIROMA, Eneida. A formação do professor-gestor nas políticas de profissionalização. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 1-20, ago. 2011.

SIEMS, Maria Edith Romano. Professores de educação especial: profissionalidade docente e constituição identitária. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32/inicio.htm>>. Acesso em: 13 set. 2011.

SILVA, Rosemary Guilardida. *O professor especialista da sala de recursos multifuncionais e a qualidade na educação infantil: uma aproximação possível*. 2008. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2008.

TRICHES, Jocemara. *Organismos multilaterais e curso de pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores*. 2010. 272 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.