

TÍTULO DO TRABALHO			
O PROFESSOR MULTIFUNCIONAL E AS ESTRATÉGIAS DE ADAPTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE PERSPECTIVA INCLUSIVA			
AUTOR	INSTITUIÇÃO (POR EXTENSO)	Sigla	Vínculo
<b>Kamille Vaz</b>	Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	Doutoranda
<b>Rosalba Maria Cardoso Garcia</b>	Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	Professora
RESUMO (ATÉ 150 PALAVRAS)			
<p>Com este artigo propomos analisar a configuração do professor da modalidade educação especial nas políticas de perspectiva inclusiva para a educação básica brasileira. Parte da necessidade de compreender a função da escola, do professor e dos discursos que defendem a sua reconversão como requisito indispensável para o atendimento das mudanças do sistema capitalista. Da análise da documentação nacional específica, identifica-se a contradição entre o anúncio da urgência de professores produtivos e o discurso com apelo social. Tais elementos possibilitaram o desenvolvimento da concepção de <i>professor multifuncional</i>, elaborada a partir da caracterização da formação exigida e das atribuições destinadas ao professor desta modalidade, caracterizando-o como um mero instrumento/recurso das políticas de perspectiva inclusiva. Nesse contexto, faz-se necessário apontar as disputas existentes em torno desse projeto de professor e da própria educação especial no interior das políticas educacionais e seus desdobramentos para o debate sobre a função da escola.</p>			
PALAVRAS-CHAVE (ATÉ 3)			
Política Educacional; Professor de Educação Especial; Professor Multifuncional.			
ABSTRACT (ATÉ 150 PALAVRAS)			
<p>With this article we propose to analyze the configuration of the teacher of special education modality in perspective inclusive policies for the Brazilian basic education. Part of the need to understand the function of the school, teacher and speeches defending his conversion as an essential requirement to meet the changes of the capitalist system. An analysis of the specific national documentation identifies the contradiction between the announcement of the urgency of productive teachers and speaking with social appeal. These elements have enabled the development of the concept of <i>multifunctional teacher</i>, drawn from the characterization of the required formation and allocations for the teacher of this modality, characterizing it as a mere tool / resource perspective of inclusive policies. In this context, it is necessary to point out the existing disputes around this professor of design and own special education within the educational policy and its impact on the debate about school function.</p>			
KEYWORDS (ATÉ 3)			
Educational policy; Special Education Teacher; Multifunctional teacher.			
EIXO TEMÁTICO			
Educação, Classe e luta de classes			

# O PROFESSOR MULTIFUNCIONAL E AS ESTRATÉGIAS DE ADAPTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE PERSPECTIVA INCLUSIVA

Kamille Vaz<sup>1</sup> (UFSC)

Rosalba Maria Cardoso Garcia<sup>2</sup> (UFSC)

## 1. Introdução

O objetivo da discussão apresentada consiste em refletir acerca do professor de Educação Especial (EE) no Brasil tomando como base a reforma educacional dos anos 1990 e procurando produzir algum grau de verticalização em relação aos modelos de formação docente previstos no âmbito da política educacional brasileira. A abordagem se dará, mais especificamente, pela política de perspectiva inclusiva nas escolas regulares, a qual tem, entre seus propósitos, transformar os sistemas de ensino em sistemas de ensino inclusivo. A perspectiva inclusiva permite a inserção das políticas que envolvem os alunos público alvo da educação especial na virada assistencialista da escola pública. Dessa forma, o professor que atua com os sujeitos da educação especial é chamado a contribuir para a consolidação dessa política.

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”.

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

---

<sup>1</sup> Doutoranda da linha Trabalho e Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), integrante do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO).  
kamillevaz@gmail.com

<sup>2</sup> Professora do Departamento de Estudos Especializados em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), integrante do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO).  
rosalba.garcia@ufsc.br

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 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 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 afirma 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*, por exemplo.

Dessa forma, consideramos necessário relacionar o objeto deste trabalho à conjuntura na qual se situa, ainda que guardados os limites de análise. Para tanto, a discussão pretendida pauta-se em uma

[...] concepção dinâmica da realidade, própria de toda dialética, [na qual] o singular é concebido ao mesmo tempo em sua determinação pelo todo, em sua universalidade; o singular, portanto, não é apenas o conservado; precisamente porque é concebido como momento de um todo que se move a si mesmo, que põe os momentos contraditórios e os supera [...]. (KOFLER, 2010, p. 202)

A intenção de investigar o professor de EE, portanto, está pautada na ideia compreender o movimento do real. A teoria é fruto da nossa relação com a realidade e partimos do pressuposto que para compreender o objeto específico é necessário ampliar o olhar para as suas múltiplas

determinações e enxergá-lo como parte constituinte do real. Nesse sentido, a pesquisa sobre as políticas educacionais e o conjunto de mediações que alteram a concepção de professor de EE passa necessariamente pela análise sobre o antagonismo capital-trabalho na sociedade capitalista. Como afirma Ianni (2011, p. 397)

A realidade é complexa, é heterogênea, é contraditória; apresenta diversas facetas, diversas peculiaridades. Se revela sobre diferentes partes. A reflexão deve observar, deve examinar essa realidade, o fato, o acontecimento que está em questão e tratar de basear a compreensão do global, que implica em compreender o fato como um todo que seja vivo, não como um todo que está dissecado numa anatomia, numa fotografia, numa sincronia. Mas um todo que se apresenta tanto quanto possível vivo.

Este artigo está organizado segundo nossa opção metodológica de compreendê-lo no âmago das relações sociais. Dessa forma, buscamos num primeiro momento resgatar, mesmo que de forma preliminar, a reforma educacional da década de 1990 e como repercutiu na educação especial e, mais especificamente, no modelo de professor. Em seguida propomos a discussão sobre a análise dos modelos de professor ressaltados pela política educacional entre os anos de 2001 a 2011, os quais denominamos de: professor especializado, professor generalista e professor do atendimento educacional especializado. Por fim, levantamos alguns pontos de reflexão para contribuir na discussão sobre a relação da educação especial e a função da escola na atual conjuntura.

## **2. A Reforma Educacional de 1990 e suas implicações para com os professores da Educação Especial**

Com base no pressuposto apresentado, partimos da consideração acerca do acirramento do processo de produção e acumulação de capital identificado como "regime de acumulação flexível" como estratégia de superação da crise geral do capital em curso nas décadas de 1970 e 1980 (HARVEY, 2004). O conjunto de mudanças nos processos produtivos e nas medidas de regulamentação do trabalho que foram implementadas visando a reposição da hegemonia do capital e a ampliação de sua reprodução necessitavam do Estado como "nexo fundamental" do sociometabolismo do capital (MÉSZÁROS, 2005). Os Estados nacionais que assumem o modelo neoliberal reduzem suas funções voltadas às políticas sociais tendo em vista a necessidade de redirecionar os investimentos para o setor produtivo, (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011).

No caso do Brasil, os direitos sociais, e dentre eles a educação, passam a ser compreendidos como serviços que podem ser prestados tanto pelo setor público como pelo setor privado

(PEREIRA, 1996). Compreendemos que as políticas sociais, na sua versão focalizada e fragmentária, representam a perda de um horizonte de universalidade dos direitos sociais, ao estabelecer ações voltadas a grupos sociais organizadas em função da identificação de diferentes necessidades específicas relacionadas como dados culturais, consistindo, dessa forma, em obscurecimento da matriz de classe social constitutiva do público-alvo das políticas públicas.

Particularmente em relação à educação básica brasileira, as reformas abrangeram o financiamento, a gestão, o currículo, a avaliação e a formação de professores (EVANGELISTA; MORAES e SHIROMA, 2002). Tais reformas foram consolidadas no país anunciando um objetivo de universalização da educação fundamental, embora implementadas sob a regência da focalização. Portanto, configurou-se uma universalização focalizada nos grupos que historicamente estiveram fora do sistema educacional ou nele não permaneceram até a conclusão dos estudos (FREITAS, 2002). Ao mesmo tempo, a educação fundamental foi sendo direcionada para a formação dos "códigos da modernidade" ou à "satisfação das necessidades básicas de aprendizagem", restritas a "apropriação de conhecimentos e habilidades básicas: leitura e escrita, cálculo, solução de problemas e conhecimento básico para participação social" (BUENO, 2008, p. 47).<sup>3</sup>

Nessa medida, Bruno (2011) alerta para a compreensão sobre os reais objetivos dessa suposta universalização, haja vista que

Embora afirmado como um direito de todos nas chamadas democracias, a universalização tem resultado tanto do interesse dos capitalistas em explorar uma força de trabalho capaz de realizar atividades mais complexas e produtivas, quanto das pressões e lutas das famílias e dos jovens por acesso a níveis superiores de qualificação e aos certificados exigidos pelo mercado de trabalho (BRUNO, 2011, p. 551).

A autora ainda afirma a necessidade de diferenciarmos a universalização do ensino com a massificação dos conhecimentos, pois essa não dissociação pode acarretar em interpretações equivocadas sobre as intenções das políticas educacionais.

A massificação, embora resultante da universalização, diz respeito à redução da educação às exigências estritas do mercado de trabalho tanto no que se refere aos conhecimentos por eles requeridos quanto à imposição da disciplina necessária às formas de organização do trabalho e de vida contemporâneos. A massificação, portanto, resulta da ação do capital para reduzir os processos formativos às

---

<sup>3</sup> Os programas e projetos educacionais da década de 1990, sob o comando dos governos de Fernando Collor de Mello, Itamar Franco e o primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso podem ser apreciados em NEVES (2000).

exigências estritas da reprodução do capital, daí muitas vezes suscitar a apatia dos estudantes ou sua revolta contra os sistemas de ensino (BRUNO, 2011, p. 551).

As políticas de universalização do ensino, evidenciadas nas reformas educacionais de 1990, ganham maiores proporções com as políticas de inclusão escolar. Nesse âmbito, a educação especial é agregada as demais políticas focalizadas com grande apelo social, assumindo os princípios de solidariedade, tolerância e respeito às diferenças, no entanto, num contexto de massificação do ensino.

Tais elementos são aqui arrolados como fundamentais para compreender o professor de educação especial no Brasil e os modelos de formação a ele destinados nas últimas décadas, a partir da elaboração de três hipóteses: 1) um projeto de escola de massas, articulado aos propósitos de "Educação para todos" (UNESCO, 1990) teria contribuído para produzir alterações no trabalho do professor de educação especial ao ampliar a presença de estudantes da modalidade educação especial nas classes comuns do ensino regular e gerar na política nacional a proposição do apoio pedagógico especializado na classe comum (BRASIL, 2001); 2) considerando que o mesmo projeto advoga por um conteúdo formativo rebaixado para todos no ensino público, baseado no modelo das necessidades básicas de aprendizagem, teria referendado o foco do trabalho do professor de educação especial como especializado nas suas características específicas (deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação), apesar de a atuação na classe comum possibilitar, em tese, que o professor de educação especial operasse de forma mais articulada ao professor regente de turma. As duas primeiras hipóteses referem-se, portanto, a um elemento novo da política de educação especial a partir do início dos anos 2000, em relação ao trabalho do professor de educação especial que, para além das escolas especiais, classes especiais e salas de recurso, passou a ter sua atuação também prevista na classe comum em função de sua adequação à reforma educacional; 3) Mais recentemente, ainda que os alunos da educação especial frequentem a classe comum, a educação especial foi reduzida a atendimento educacional especializado realizado nas salas de recursos multifuncionais (VAZ, 2013).<sup>4</sup>

A presença dos alunos da educação especial no ensino regular já estava colocada, no texto da LDBEN nº 9.394 (BRASIL, 1996), com referência à classe comum e a previsão para tanto de professores capacitados e especializados. A premissa, em acordo com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), carecia de detalhamento e explicitação, o que ocorreu mediante as Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica (BRASIL, 2001).

---

<sup>4</sup> Salas de atendimento em contraturno localizadas nas escolas públicas de ensino e nos centros de atendimento educacional especializado ou escolas especiais, de caráter privado-assistencial.

Naquele momento o debate em curso sobre a formação inicial dos professores de EE estava relacionado à distinção entre o professor generalista e o professor especialista que, para Bueno (1999), não são opostos, mas complementares. A formação inicial, por intermédio das extintas habilitações no curso de pedagogia, provia o sistema educacional de um modelo generalista de professor de educação especial, que nos primeiros anos de curso aprofundava discussões acerca das teorias educacionais e pedagógicas e, mais ao final, direcionava seus estudos para o conhecimento específico. Um segundo modelo de formação com objetivo de estudo nas deficiências e em métodos e técnicas específicos e pouco afeito às questões pedagógicas prepararia o professor especialista (BUENO, 1999).<sup>5</sup> Tais modelos de formação foram concomitantes no país.

Ao refletir acerca da presença dos alunos da EE nas classes comuns apontamos para uma perspectiva de inclusão escolar, ou seja, de acesso à escola e não de escolarização dos sujeitos, como afirmam Michels, Carneiro e Garcia (2012) e Schreiber (2012). Nesse contexto, requerer uma formação sólida a esses professores nos parece uma expectativa na contracorrente do projeto educacional em pauta. No final da década de 1990, autores como Cartolano (1998) enfatizavam a necessidade de pensarmos uma formação comum. Como afirma a autora,

Uma coisa, porém, é bastante clara para nós: não deve haver diferenciação na formação do professor para as classes do ensino regular, das classes especiais ou das escolas especiais — todos são educadores e devem ter uma formação comum e continuada, uma vez que o interesse deve ser a educação do ser humano.

Se, por um lado, a autora avaliza uma base na docência para todos os professores, por outro lado, a defesa de uma formação continuada tem sido apropriada nas proposições políticas em curso no país como argumento para desvalorizar a formação inicial (MAUÉS, 2003). Além disso, a formação inicial, de base comum, seria seguida pela continuada, concebida não como aprimoramento do trabalho do professor, mas espaço para a diversificação em áreas específicas da educação, conforme as necessidades dos diferentes grupos de estudantes a serem incorporados ao sistema educacional?

As disputas em torno das exigências de formação do professor de EE revelam a compreensão sobre essa modalidade de ensino e seus objetivos. Seja na formação inicial ou continuada, a discussão remete para o tipo de profissional formado, como por exemplo, o professor generalista ou o professor especialista. Mais recentemente, um terceiro modelo de formação passou

---

<sup>5</sup> Desde 1962 há a oferta do curso de Licenciatura em Educação Especial na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Esse curso visa a formação de professores para atuarem especificamente no atendimento aos alunos da educação especial. A partir da década de 1970 temos o ingresso das habilitações no curso de pedagogia e os cursos de especialização *lato sensu* sobre a Educação Especial.

a ser desenvolvido no país visando prover com professores o Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado nas salas de recursos multifuncionais. VAZ (2013) chama a atenção para o uso do termo AEE na documentação representativa da política nacional de educação especial (BRASIL, 2008; 2009; 2011) em substituição à denominação educação especial, indicando um novo modelo de professor e de formação. Tal formação tem sido desenvolvida em cursos de aperfeiçoamento, a distância, com o cumprimento de, no máximo, 360 horas.

Por outro lado, formações diversificadas também contribuiriam para um tratamento diferenciado dos professores, dificultando ainda mais a apreensão da noção de pertencimento à classe trabalhadora.

Tendo em vista a preocupação com o tipo de professor de educação especial projetado no âmbito da política educacional no país consideramos fundamental ampliar a discussão sobre os modelos de formação vigentes articulando-os também à compreensão de educação especial correspondente.

### **3. Modelos de formação do professor de Educação Especial: proposições políticas no Brasil entre 2001 e 2011<sup>6</sup>**

Temos por pressuposto que o conjunto de determinações da política de Educação Especial brasileira em vigor, particularmente no que se refere à formação do professor de EE, circunscreve um modelo de professor projetado para uma dada concepção sobre a modalidade de Educação Especial.

Na documentação consultada (BRASIL, 1996; 2001a; 2001b; 2008; 2009; 2011; ROPOLLI *ET AL*, 2010)<sup>7</sup> constatamos dois modelos de professor: o professor especializado, que pode ter também uma vertente generalista, e o professor do AEE. Assim, consideramos necessária a explicitação dessas nomenclaturas para compreendermos as disputas políticas acerca do professor de EE na atualidade. É importante lembrar que os documentos que compõem nosso estudo foram publicados entre 2001 e 2011 e que, nesse período, vigoraram diferentes concepções sobre a formação exigida para atuar na Educação Especial conforme tratado na seção anterior, mas, diante dos encaminhamentos para a Educação Especial na perspectiva inclusiva nas escolas regulares atualmente, a preferência pelo AEE ganha maior evidência.

---

<sup>6</sup> Nesse período proposto para estudo, o Brasil foi governado por Fernando Henrique Cardoso (PSDB), Luiz Inácio Lula da Silva (PT) e Dilma Rousseff (PT).

<sup>7</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.

### 3.1 O professor especializado

A formação de professores especializados em EE atingiu o nível de ensino superior por meio de um conjunto de reformas ocorridas entre os anos de 1960 e 1970<sup>8</sup>, que exigiam melhor especialização para esse tipo de ensino (BUENO, 2011). Ao longo desses anos, alguns cursos de formação de professores inseriram habilitações em Educação Especial e surgiram também licenciaturas em EE, focando a formação específica. Entretanto, como observamos no delineamento e nos objetivos da formação de professores no Brasil, contemplar um conhecimento específico nos cursos para professores não garantiu a qualidade em sua formação docente.

O fato de a formação do professor para a educação especial ter sido incluída como habilitação dentro de um curso que, regra geral, tratou a formação docente como subproduto da formação do especialista, contribuiu, de forma decisiva, para que se formasse um docente especializado, mas com muito pouca formação como *professor*.

[...] Além disso, na medida em que essas habilitações centraram a formação do professor especializado nas dificuldades específicas desta ou daquela deficiência, reiterou mais uma “especificidade docente” que não levou em conta as perspectivas ampliadas sobre a relação entre fracasso escolar e processos pedagógicos. (BUENO, 2011, p. 137).

Para Bueno (1999), há uma falsa dicotomia entre o professor especializado e o professor generalista. O autor entende que, se de fato queremos uma educação que atinja com qualidade todos os alunos, deficientes ou não, a formação e atuação do professor de EE deve abarcar essas duas dimensões, ou seja, essa formação deverá ter uma base docente que permita uma ampliação de suas ações para além das características específicas de alunado; aprofundar a formação específica sobre as deficiências para que estas sejam levadas em consideração no processo de ensino; oferecer condições para que esse professor possa atuar com alunos da EE que por algum motivo não podem frequentar as escolas regulares.

O professor de EE sugerido nos documentos, como a LDBEN de 1996, o Parecer CNE/CEB n. 17/2001 e a Resolução CNE/CEB n. 2/2001, é diferenciado dos demais profissionais da escola pela sua formação específica. Por atuar com a EE dentro das escolas regulares e especiais, esse profissional, segundo os documentos citados, é caracterizado pelo domínio do saber especializado,

---

<sup>8</sup> Bueno (2011, p. 136) utiliza como exemplo dessas reformas o Parecer do CFE n. 295/69, de autoria do Conselheiro Clóvis Salgado, que, dentre outras coisas, indica: “A própria deficiência dos alunos, dificultando a tarefa, está a indicar a necessidade de professores altamente preparados, menos para o emprego de técnicas especiais de que para as tarefas de orientação, supervisão e pesquisas nos campos específicos”.

saber que, segundo as análises de Michels (2006), Borowsky (2010) e Lehmkuhl (2011), com base em Jannuzzi (2012), ancora-se no modelo médico-pedagógico e psicopedagógico. Para Michels (2006, p. 417), “em síntese, podemos apreender que a proposição atual de formação de professores, tanto capacitados como especializados, não rompe com o modelo de formação tradicionalmente destinado à área”.

O primeiro ponto a ressaltar é que se distinguem dois tipos de profissionais e, conseqüentemente, dois tipos de formação, o que pode acarretar na divisão do trabalho docente. Cartolano (1998), ao relatar sobre o curso de graduação em pedagogia no final da década de 1990, estabeleceu uma relação que podemos utilizar como reflexão nos dias atuais, de tal forma que nos possibilita entender como os professores que hoje atuam na educação especial foram formados e de que maneira esse modelo de formação repercute no processo de escolarização dos estudantes da educação especial.

Contraditoriamente, se a LDBEN n. 9.394 (BRASIL, 1996) exigiu formação específica para a atuação dos professores com os alunos da EE, hoje tal política de formação está no mesmo patamar de discussão sobre formação de professores da educação básica, a qual tem como um de seus objetivos o aprimoramento do conhecimento prático em detrimento do conhecimento teórico e da reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem (EVANGELISTA; TRICHES, 2008).

O propósito da formação de professores de EE é preparar profissionais aptos para o trabalho com materiais e recursos específicos para cada tipo de deficiência? Essa seria a base da formação do professor especializado? Os questionamentos encontram-se embasados na afirmação de que a corrente hegemônica na formação desses professores é a médico-pedagógica (JANNUZZI, 2012). A vertente médico-pedagógica dos cursos de formação está centrada na deficiência dos alunos e não no processo de apreensão do conhecimento escolar, ou seja, todas as medidas tomadas para a permanência desse aluno na escola estão pautadas no seu diagnóstico e o modelo de formação, conseqüentemente, atende a essa demanda, formando professores especialistas nas deficiências e em como trabalhar com elas. Para Michels (2006, p. 417), na atualidade,

a proposta de formação desses professores tem como máxima a inclusão. Porém, a manutenção da formação de professores com base no modelo médico-pedagógico auxilia nesse processo? Podemos pensar no processo de inclusão dos alunos considerados deficientes formando professores, tanto capacitados como especializados, que centram o sucesso ou o fracasso dos processos de aprendizagem nos alunos individualmente?

O ideário de inclusão educacional está respaldado pelo respeito às diferenças e pelo direito de todos à educação. Contudo, o modelo de formação de professores especializados, em grande medida, está centrado nas deficiências. O referido modelo de formação projeta, conforme evidenciado por meio de documento oficial recente (BRASIL, 2009), professores capazes de trabalhar com todos os tipos de deficiência, de orientar os pais e professores, e ainda serem responsáveis pela boa articulação da política de inclusão escolar. A política em vigor indica mudança na concepção de professor com consequências na concepção de EE. Essa modificação incorpora o modelo médico-pedagógico, entretanto, supera a ideia de professor formado por área de deficiência, prevendo um professor de EE que atue no AEE com todas as categorias de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação. Tais argumentações elucidam as disputas de concepções nas quais a Educação Especial está inserida.

Percebemos que o professor especializado, assim como sua formação inicial, está sendo gradativamente desconsiderado na documentação representativa da política de EE atual, o que, de certa forma, indica a concepção presente sobre esse professor e sobre os objetivos da Educação Especial na escola regular, os quais endossam a perspectiva de deslocamento da educação especial para o AEE, pois para a política em vigor é o modelo de professor mais adequado para atender a visão assistencial da escola, ou seja, podemos afirmar que o professor especializado já está defasado às exigências do mercado.

### **3.2 O professor generalista**

No final da década de 1990, as discussões sobre a formação inicial do professor de EE estavam centradas no âmbito das graduações em pedagogia com habilitação específica, focadas em um tipo de deficiência e ainda, cursos de pedagogia que já no ingresso delimitavam a habilitação e em qual tipo de deficiência o graduando iria aprofundar o conhecimento. Para Cartolano (1998) e Bueno (1999), esse modelo formava um profissional especializado em uma ou mais deficiências, mas não tinha, em sua base formadora, conhecimentos sobre as questões pedagógicas do processo de ensino e aprendizagem, indicando a esse profissional uma atuação terapêutica sobre as deficiências dos alunos e o demarcando como um profissional diferente do professor da educação básica.

Nesse sentido, a formação diferenciada para professores de uns e de outros somente vem reforçar o modelo capitalista de produção baseado na eficiência, na

seleção dos melhores e na exclusão social de muitos e fundado em uma visão “desfocada” da realidade e do indivíduo; estamos, assim, correndo o risco de estar institucionalizando a discriminação já no ponto de partida da formação dos professores e negando, portanto, o princípio da “integração”, não só do deficiente na rede regular de ensino, como também do profissional da educação na realidade educacional existente – não só escolas, mas também classes especiais, instituições especializadas etc. Estamos negando a esses profissionais o privilégio e o desafio de conviver com a diferença (CARTOLANO, 1998, p. 2).

Nesse âmbito, as discussões do final da década de 1990 e início dos anos 2000 estavam amparadas no modelo de formação proposto pela LDBEN n. 9.394 (BRASIL, 1996). Autores como Bueno (1999) propunham uma formação com base pedagógica, com conhecimentos gerais da educação e do processo ensino e aprendizagem, assim como a formação dos professores que atuavam na educação básica, mas sem descartar o conhecimento específico do campo da Educação Especial. Esse é o modelo de formação que o autor chama de generalista.

Para Bueno (1999), o professor generalista seria o profissional que articularia, em sua formação, conhecimentos pedagógicos gerais e conhecimentos específicos da EE. Cartolano (1998) dirige crítica a esse modelo de formação e sugere o curso de pedagogia igual para todos os estudantes, sem separá-los por habilitações, haja vista que, conforme as indicações de “integração” na escola regular, todos os professores devem dominar os conhecimentos gerais da educação, dentre eles os conhecimentos que o possibilitem trabalhar com alunos com deficiências.

Com base nesses argumentos, podemos considerar dois tipos de formação para o professor generalista: a apontada por Bueno (1999), que seria uma formação com base comum de conhecimentos gerais da educação, associada aos conhecimentos específicos da EE, considerando que tal proposição se contrapõe aos cursos de formação específica, como o de professor de educação especial: deficiência mental, por exemplo; e a sugerida por Cartolano (1998), embasada num curso de formação plena. Segundo essa proposta, todos os professores poderiam exercer todas as funções na escola, incluindo as do professor de EE. A autora indica a formação continuada como uma maneira de aprofundamento em alguma área específica.

Tal modelo está presente na proposição política aqui em análise a qual prevê que o professor de educação especial deve, além de trabalhar com alunos com todos os tipos de deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas salas de recursos multifuncionais, atuar como gestor da política de inclusão nas escolas regulares. Tais proposições se compatibilizam com as atribuições dirigidas aos professores do AEE pela Resolução CNE/CEB n. 4 (BRASIL, 2009a).

O professor generalista apontado no âmbito de sua formação está centrado na apreensão da base comum do curso, com disciplinas gerais sobre educação e que auxiliem a compreender a relação com a EE. Já o professor generalista evidenciado no campo da atuação nas escolas regulares sofre uma reconversão docente (EVANGELISTA, 2010) tendo em vista que se adapta ao modelo proposto pela política em vigor e incorpora elementos de gestão, por exemplo.<sup>9</sup>

Não encontramos a expressão “professor generalista” na documentação consultada neste estudo. No entanto, nas expectativas sobre a atuação desse profissional, presentes nos documentos analisados, deparamo-nos com as características aqui mencionadas e relacionadas a esse modelo. A análise empreendida foi geradora de novas questões: o professor generalista é o professor denominado professor do AEE? Podemos dizer que professor do AEE é sinônimo de professor de EE? Diante do exposto, consideramos necessária a análise sobre o professor que deverá atuar no Atendimento Educacional Especializado, mais especificamente, nas salas de recursos multifuncionais.

### **3.3 O professor do Atendimento Educacional Especializado**

Na documentação representativa da política de EE em vigor no Brasil encontramos a nomenclatura professor do Atendimento Educacional Especializado em substituição ao professor de Educação Especial, fato que consideramos instigante, pois a indefinição da terminologia ao mencionar esse profissional não é somente uma mudança nominal, mas sim de aspectos conceituais e de entendimento do que é qual a função da educação especial na perspectiva inclusiva nas escolas. É nesse sentido que nos debruçamos à análise sobre o professor do AEE referido nos documentos consultados e as alterações propostas pela política em decorrência de sua articulação com o modelo de escola para a sociedade capitalista.

O Atendimento Educacional Especializado é a forma de atuação da Educação Especial nas escolas regulares. Os documentos que sucederam aquele intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) disseminam a proposta do AEE nas escolas regulares. No documento A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva está descrito que “na perspectiva da inclusão escolar, o professor da Educação Especial não é mais um especialista em uma área específica, suas atividades desenvolvem-se, preferencialmente, nas escolas comuns [...]” (ROPOLI et al., 2010, p. 23). Com esse documento o governo federal demarca a posição sobre a inclusão escolar e a reafirma como sua principal ação nesse campo.

---

<sup>9</sup> O conceito de reconversão docente elaborado por Evangelista (2010) está pautado no fato de os professores serem convencidos pelas atuais reformas educacionais a serem multiplicadores destas nas escolas.

Para atuar no AEE, os professores devem ter formação específica para este exercício, que atenda aos objetivos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Nos cursos de formação continuada, de aperfeiçoamento ou de especialização, indicados para essa formação, os professores atualizarão e ampliarão seus conhecimentos em conteúdos específicos do AEE, para melhor atender a seus alunos (ROPOLI *et al.*, 2010, p. 28).

Com base nessas indicações, constatamos que para atuar nas escolas regulares o professor do AEE, segundo documentos recentes, deve ultrapassar sua característica de especialista e sua formação deve direcionar sua ação para o modelo de Educação Especial proposto nas escolas regulares, por meio de formação continuada (BRASIL, 2009). A formação continuada em AEE, oferecida pelo MEC, via Universidade Aberta do Brasil (UAB), é o Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado, disponibilizado como capacitação com duração de 180 horas. Ao analisar os referenciais teóricos desse curso, Borowsky (2010, p. 68) observa que

na perspectiva prática, instrumental e tecnicista da formação do professor de Educação Especial, a própria organização dos documentos já nos permite perceber que o grande enfoque é dado aos métodos, instrumentos e técnicas de trabalho no AEE, remetendo o trabalho do professor a meras funções práticas.

Segundo a análise de Borowsky (2010), esse curso de formação pretende adequar os profissionais para a política de inclusão nas escolas por meio de sua atuação no AEE. No entanto, o foco da discussão teórica do curso está no modelo médico-pedagógico e psicopedagógico da deficiência. Para a autora, “fica evidente que a base deste curso está na experiência prática. A formação do professor, assim como a aprendizagem do aluno, é aqui reduzida a uma *reflexão sobre sua prática*. A centralidade está nos métodos e nas técnicas de como ensinar” (BOROWSKY, 2010, p. 92).

O professor do AEE, com base no exposto, pode ser considerado um professor generalista pelo viés de sua atuação, mas tem em sua formação as características do professor especializado com o enfoque nas deficiências. Dessa forma, podemos sugerir que é um profissional reconvertido para atuar no modelo de educação inclusiva promovido pelas políticas educacionais atuais, mas que guarda aspectos da concepção de EE pautada na deficiência.

Além das características de sua formação, o professor do AEE, em suas atribuições destacadas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009, não é requerido para o ensino dos conteúdos

escolares dos alunos da educação especial. Sua função é preparar e providenciar as técnicas e materiais adaptados e, como já alertamos, gerenciar a política de inclusão nas escolas regulares. Por conta dessas características e pela formação instrumental o denominamos de professor multifuncional.

Observamos na documentação coligida a tendência de pouca atenção à formação inicial que habilitaria os professores de educação especial, porém, consolida a política de formação continuada e em serviço. Tal tendência sugere maior destaque ao professor do AEE com menor interesse pelo professor de educação especial. É importante lembrar que, mesmo que os professores de EE tenham sua importância secundarizada na documentação, continuam sendo formados nos cursos de licenciatura em Educação Especial e atuando em classes especiais e instituições especializadas, bem como nas salas de recursos multifuncionais, o que demonstra a disputa recorrente sobre o conceito e função da Educação Especial.

#### **4. Considerações Finais**

Compreender as reformas educacionais dos anos de 1990 é essencial para evidenciarmos os rumos da educação atualmente e, no meio dessas determinações, o professor de educação especial no Brasil, assim como os modelos de formação a eles destinados.

O debate sobre a formação inicial ou continuada dos professores de educação especial ressalta os modelos de professor requeridos pela formação e explicitados como os generalistas que partem da base docente com uma formação específica; os especialistas que restringem a formação no campo específico e os professores do AEE que são formados para atuar com os recursos e materiais adaptados no interior das escolas regulares. Tais diferenciações contribuem para a divisão do trabalho dentro das escolas e a inconsistência ao definir esse professor e sua formação em relação de ambigüidade (MICHELS, 2004).

Mediante a análise da documentação representativa da política educacional observamos que o projeto de professor de educação especial e sua formação guardam características comuns com os propósitos relacionados aos demais professores da educação básica no Brasil. Nesse aspecto ressaltamos o direcionamento da formação com base na prática e a desvalorização da teoria e da reflexão sobre a apreensão do conhecimento escolar; o encaminhamento para a formação continuada a distância e, em sua maioria, na rede privada e a necessidade de um profissional adaptável às mudanças, proativo, multifuncional. Por outro lado, pudemos encontrar elementos específicos do professor de educação especial e de sua formação delineados pela concepção médico-pedagógica (JANNUZZI, 2012).

Por fim, sustentamos que os modelos de formação do professor de educação especial no Brasil estão relacionados a uma adaptação desse profissional às exigências do modelo de escola fundamentado no ideal assistencialista (EVANGELISTA; LEHER, 2012) para a manutenção do capital. O professor de EE é, como os demais professores, foco de políticas educacionais que induzem sua reconversão docente (EVANGELISTA, 2010) no sentido de sua formação ser restrita teoricamente e ter sua atuação alargada, como podemos observar no conceito de professor multifuncional (VAZ, 2013) o qual contempla características técnicas, e de gestão da política de inclusão na escola regular, não tendo como foco de sua atuação, nos termos postos pela proposição política, a apropriação do conhecimento escolar por parte dos alunos da educação especial que frequentam o ensino regular. Dessa forma, o *professor multifuncional* é o professor requerido para adequar a educação especial nas escolas regulares, por via do AEE, ao modelo de escola assistencialista à classe trabalhadora.

No entanto, compreendendo a escola como espaço de disputa e de sujeitos não meramente passivos, visualizamos propostas como a de Saviani (2012) que compreende a escola como espaço que deve possibilitar o acesso ao conhecimento sistematizado com o objetivo do sujeito se conhecer historicamente e conhecer o mundo, apreendendo condições de enfrentamento para transforma-lo, incluindo aí os sujeitos da educação especial. Tal proposta vai na contracorrente da atuação hegemônica da burguesia nas escolas hoje, e se faz necessária para o direcionamento desse espaço em prol da classe trabalhadora.

## 5. Referências

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. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

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, 2008.

\_\_\_\_\_. 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.

BRESSER PEREIRA, L.C. Da administração pública burocrática à gerencial. Revista do Serviço Público, 47 (1) Jan.-abr., 1996. Disponível em: [HTTP://blogs.al.ce.gov.br/unipace/files/2011/11/Bresser1.pdf](http://blogs.al.ce.gov.br/unipace/files/2011/11/Bresser1.pdf)

BRUNO, Lucia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. 16, n. 48, set./dez., 2011.

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.

\_\_\_\_\_. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J.G.S.; MENDES, G.M.L.; SANTOS, R.A. Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, Brasília: CAPES, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade**. São Paulo: EDUC, 2011.

CARNEIRO, M. S.; MICHELS, M. H.; GARCIA, R. M. C. 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.

CARTOLANO, M. T. P. Formação do educador no curso de pedagogia: a educação especial. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, v. 46, p. 29-40, set. 1998.

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.; TRICHES, J. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: docência, gestão e pesquisa. In: ANPED SUL, 7., 2008, Itajaí. **Anais...** Itajaí, SC: UNIVALLI, 2008. 1 CD-ROM.

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. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 301-327, set. 2002.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. 13 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

IANNI, Octávio. A construção da categoria (Transcrição de aula ministrada na disciplina Sociologia do curso de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da PUC de SP, no primeiro semestre de 1985. **Revista HSTEDBR On-Line**, Campinas, número especial, abr. 2011).

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

KOFLER, L. **História e dialética**. Estudos sobre a metodologia da dialética marxista. Editora UFRJ. Rio de Janeiro, 2010.

LEHMKUHL, M. de S. **Educação especial e formação de professores em Santa Catarina: vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica como base da formação continuada**. 2011. 292 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2011.

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

MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.

MICHELS, M. H. **A formação de professores da educação especial na UFSC (1988-2001): ambiguidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico**. 2004. Tese (Doutorado em Educação: história, política, sociedade) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica. São Paulo. 2004.

\_\_\_\_\_. 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.

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.

MONTAÑO, C.; DURIGUETTO, M.L. Estado, classe e movimento social. Biblioteca básica/Serviço Social. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

NEVES, L. M.W. Determinantes das mudanças no conteúdo das propostas educacionais no Brasil dos anos 90: período Itamar Franco. In: NEVES, L. M.W. (org.) **Educação e política no limiar do século XXI**. Autores associados, Campinas, SP, 2000, p. 5-58.

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, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

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

SCHREIBER, D. V. F. A. **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, E.O.; MORAES, M.C.M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 140 p.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: UNESCO, 1990.

VAZ, K. **O Professor de Educação Especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil: concepções em disputa**. 2013. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.