

KAMILLE VAZ

**O PROJETO DE PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO
ESPECIAL: DEMANDAS DO CAPITAL PARA A ESCOLA
PÚBLICA NO SÉCULO XXI**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, linha Trabalho e Educação, para a obtenção do grau de Doutora em Educação.
Orientadora: prof. Dr^a. Rosalba Maria Cardoso Garcia

FLORIANÓPOLIS
2017

Dedico este trabalho a todos os professores de escola pública brasileira, que, na contracorrente, lutam por uma escola que contribua para a emancipação humana. Em especial, aos professores de Educação Especial que resistem e lutam por uma educação verdadeiramente de qualidade para os estudantes com deficiência.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, prof.^a Dr.^a Rosalba Maria Cardoso Garcia, gostaria de encontrar uma forma de lhe agradecer como realmente mereces, mas tentarei expressar, ao menos uma parte, com minhas palavras. Para além de ser uma excelente professora, referência na área, você foi uma companheira incrível na minha caminhada acadêmica. Você se transformou, para mim, em um exemplo de como quero me constituir como profissional. Agradeço por todo comprometimento com a pesquisa e com a minha formação, por todos os momentos de orientação, de conversas e desabafos. Por acreditar em mim, mais que eu própria. Por me incentivar na pesquisa e na vida acadêmica. Pelo exemplo de uma professora comprometida com a educação e com a luta por outra sociedade. Obrigada por ter me permitido vivenciar esse processo de mestrado e doutorado da forma mais profissional, amigável e tranquila possível. Carrego em mim a enorme vontade de fazer a diferença e, isso, muito, graças a nossa convivência. Que o final desse ciclo seja o início do próximo! Obrigada!

Agradeço a professora Dr.^a Maria Helena Michels por me acompanhar desde o mestrado, por me incentivar na pesquisa e na vida acadêmica. Por, cuidadosamente compor minhas bancas de qualificação e defesa. Obrigada pela disponibilidade de sempre me ensinar, sempre me instigar a conhecer mais, a pesquisar mais... Obrigada por me permitir conviver com você e perceber a importância de um professor comprometido com a educação, com a formação de professores e com a luta de classes. É possível, com toda a rigidez que o enfrentamento exige, se posicionar com delicadeza, afeto e paixão. Aprendi isso observando sua prática. Obrigada por fazer a diferença na minha formação.

À professora Dr.^a Célia Regina Vendramini que, na convivência desde a graduação em pedagogia, me possibilitou enxergar o mundo com criticidade e a necessidade de transformá-lo. Que me instigou a ter consciência de classe e a olhar para os movimentos sociais e o movimento estudantil como possibilidade de resistência. Obrigada pela honra de te ter como banca de qualificação e defesa da tese, pelas disciplinas que cursei sobre a sua responsabilidade, as quais, com certeza fizeram diferença na minha compreensão sobre o meu objeto e sobre a importância dele para compreender a realidade. Sinto-me feliz e aliviada por existir (e resistir) professoras como você.

À professora Dr.^a Kátia Regina Moreno Caiado por prontamente aceitar o convite para compor a banca de qualificação e defesa. Suas

contribuições, com certeza, foram essenciais para a construção deste trabalho e para a minha compreensão sobre o campo de conhecimento da Educação Especial.

À professora Dr.^a Eveline Algebaile pelo cuidado e dedicação na avaliação do texto de qualificação, suas contribuições foram essenciais para esse processo. Ao professor Dr.^o Leonardo Docena Pina agradeço por se disponibilizar a fazer parte da banca de defesa. Tenho certeza que sua avaliação será muito enriquecedora para o trabalho e para mim.

Dedico agradecimento especial para a prof.^a Dr.^a Eneida Oto Shiroma e prof.^a Dr.^a Olinda Evangelista, as quais foram essenciais na minha formação desde a graduação em pedagogia até o doutorado. Com vocês, minha experiência formativa foi, indiscutivelmente, de qualidade. Obrigada por me mostrarem na teoria e na prática que ensinar é um ato político.

A todos os integrantes que ao longo desses anos fizeram e fazem parte do GEPETO e GEEP, foram momentos de muito aprendizado compartilhado coletivamente.

Aos colegas de turma do doutorado pelas trocas, discussões, conselhos e risadas, em especial: Joana D'arc, Eliane Aguiar, Aníbal Brito, Deise Rateke, Lara Carlette, Eclea Vanessa e Analéia Domingues.

À Eliane e Aníbal meus sinceros agradecimentos pela força e amizade, por nos momentos difíceis sempre poder contar com vocês. Fazem parte de um momento muito importante para minha família.

À querida Ecléa Vanessa, sou grata pela oportunidade de ter te conhecido e construído, em meio às loucuras da vida, uma amizade que, com certeza, extrapolará o período do doutorado.

À Lara Carlette, Larinha, foi muito importante os momentos que passamos juntas, com trabalhos, prazos, noites sem dormir e realizações. Aprendi muito contigo!

À minha amiga/irmã Joana D'arc Vaz, agradeço o dia que você começou a fazer parte da minha vida. Sem sombras de dúvidas, você foi um dos meus melhores presentes dos últimos tempos. Obrigada por partilhar comigo sua vida, suas histórias, suas vitórias e por me permitir fazer parte delas. Temos um caminho longo pela frente e espero que estejamos juntas dando força uma a outra, como sempre!

À minha grande amiga, Jocemara Triches, um sonoro Muito Obrigada! Estás gravada na lista das pessoas mais importantes da minha vida e saiba que não terá mais como sair dela. Afinal, família é para sempre! Agradecer você é pouco perto de tudo que já fizeste por mim, tudo que já vivemos juntas. Espero estar ao seu lado em todos os seus

momentos, de lutas, resistências, conquistas e que possamos ainda comemorar muito nessa vida. Te amo!

Minha querida Caroline Bahniuk, agradeço sua amizade. Você é uma das pessoas mais generosas que eu conheço, seu coração enorme me aquece todos os dias. Obrigada por toda a força e por me permitir ser sua amiga. Isso tem um imenso significado para mim. Que continuemos a compartilhar e festejar muita à vida.

Agradeço à Suelen Cristine Fruneaux. Sua amizade é de uma força tremenda na minha vida, me traz paz, felicidade, sororidade e força para lutar. És uma parte fundamental desse meu processo e te agradeço por me acolher e me sacudir nos sambas da vida.

Ao casal mais incrível que eu conheço, Dayana Schreiber e Fábio Schreiber. Sou grata por, haja o que houver, sempre estarem dispostos a ajudar e por ajudarem a cultivar em mim o valor da amizade. Day, por toda a parceria nos estudos, nas escritas, nas conversas e angústias dedico este trabalho a você também.

Márcia Lehmkuhl, inesperadamente você entrou e garantiu seu espaço na minha vida. Dizem que a ajuda sempre vem das pessoas que menos esperamos, e, nesse caso, sou obrigada a concordar. Obrigada por abrir seus braços para mim e por me acolher neles.

Agradeço as pessoas que passaram e ficaram na minha vida nesses anos, as quais guardo em meu coração com muito carinho: Juliana Faust, Bethânea Negreiros, Deise Rateke, Leda Letro, Alcione Nawroski, Fabiana Cherobin, Patrícia Buss e a tantas outras...

Aos amigos que cultivo por muitos anos e que pretendo regar para sempre: Ana Paula Vansuita, Juliana Achcar, Viviane Raulino, Lyvia Rodrigues, Clarissa Melo, Bárbara Vasques, Ariana Aguiar, entre tantos outros.

Agradeço à minha mãe, Ione Terezinha Jaeger Vaz (*in memorian*), por me ensinar as coisas mais importantes da vida, por me amar com toda a sua força, por me incentivar a estudar e a sempre me mostrar o quanto sou capaz. Apesar de tanto tempo sem você, suas palavras, seu olhar amoroso, sua força pela vida, ecoam dentro de mim. A saudade que sinto, hoje, me motiva a ser como você. Te amo. Te admiro.

Não poderia deixar de agradecer a minha avó, Alcida Ferreira Jaeger, a pessoa que assumiu o papel de mãe na minha vida e, sempre que precisei, estava presente de braços abertos. Agradecer você nunca será o suficiente por tudo que significa na minha vida. Agradeço também ao meu avô, Alfredo Alcido Jaeger (*in memorian*) por toda a

importância que teve na minha vida. A todas as minhas tias e tios, primas e primos, sobrinhas e sobrinhos, o meu muito obrigada!

Ao meu pai, Jandir Vaz, quem me ensina a ser mais tolerante, paciente e compreensiva. Obrigada por me acolher sempre que preciso, por me ajudar nas maiores empreitadas, por me incentivar a alçar voos cada vez mais altos, por me permitir te amar do meu jeito. Difícil descrever o que o senhor significa para mim, por isso fico apenas com: Eu te amo! Obrigada por tudo!

À Rose de Souza, por me aceitar em sua família, por me receber com tanto carinho e compreensão. Obrigada por fazer parte da minha história e por, sempre com muita dedicação, estar presente em nossos momentos. Agradeço por permitir que eu conviva com toda a sua família, vocês são pessoas incríveis.

À minha irmã, Karin Vaz, quem eu tive o prazer de dividir minha vida, meu quarto e minhas roupas (rs). Posso dizer que o amadurecimento, aos trancos e barrancos, só trouxe coisas boas na minha vida, uma delas foi te reencontrar, poder, de novo, compartilhar minha vida, agora com frutos. Obrigada por me aceitar do jeito que sou, por ter me dado o melhor presente que poderia ganhar nos últimos tempos, Maria Helena. Obrigada Heleno Dias por me aceitar em sua família, vocês são parte fundamental de mim.

Ao meu companheiro Rafael dos Santos Pereira, quem me proporcionou o prazer de constituir uma família. Obrigada por me lembrar sempre que só a luta muda a vida, por me questionar sempre sobre meu compromisso acadêmico e pessoal com a transformação da sociedade, por, em meio as nossas contradições, lembrar que viver é tomar partido e o nosso é com a classe trabalhadora. Obrigada por concordar em discordar com muitas coisas, por respeitar meus posicionamentos e me instigar a sempre melhorar meus argumentos. Obrigada por me amar, por me aceitar, por me respeitar, por me ouvir, por compartilhar comigo sua família, especialmente, João Rio, quem eu vi crescer e verei conquistar todos os seus sonhos, e me realizarei contigo em cada um deles.

À pessoa mais importante da minha vida. Meu filho, meu companheiro, meu melhor amigo, Tomaz Jaeger Pereira. Obrigada por me proporcionar os melhores momentos da minha vida, por me permitir te amar mais do que eu imaginaria ser capaz, por ser tão generoso, paciente e amoroso comigo. Estarei aqui do seu lado aplaudindo por toda a sua caminhada, me realizando com suas conquistas, firme e de braços abertos para te acolher em todos os momentos. Sou eu, hoje, porque tenho você! Continuarei me orgulhando da pessoa incrível que

you are showing me to be dedicated to helping you see the injustices of the world with the indignation necessary to combat them. I love you! I love being your mother! I love the person that I became with you in my life, thank you!

In the end, thank you to all the people who, in one way or another, have made and are making part of this process. Thank you for the example of the workers who fight and resist against the class, every time more devastating. For you, for us, I remain firm in the struggle!

*“Desconfiai do mais trivial, na aparência
singelo.*

*E examinai, sobretudo, o que aparece
habitual.*

*Suplicamos expressamente: não aceiteis o
que é de hábito como coisa natural, pois em
tempo de desordem sangrenta, de confusão
organizada, de arbitrariedade consciente, de
humanidade desumanizada, nada deve
parecer natural nada deve parecer
impossível de mudar”*

(Bertolt Brecht).

RESUMO

O presente texto é o resultado das análises realizadas a respeito do projeto de professor de Educação Especial (EE) para atender ao projeto de escola pública brasileira para o século XXI no escopo das reformas educacionais realizadas no Brasil a partir de 1990, que em sua perspectiva inclusiva ganha maior expressão com a *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Nossa pesquisa teve como base teórico-metodológica o materialismo histórico-dialético e partimos do pressuposto que para analisar o projeto de professor de EE é fundamental compreendê-lo no âmbito das políticas educacionais para a educação básica e no projeto pautado pelo capital para a escola pública. Para tanto, desenvolvemos os balanços de produções acadêmicas: 1) sobre a concepção de escola pública brasileira com a intenção de compreender como os pesquisadores estão abordando essa temática; e 2) sobre a concepção de professor de Educação Especial presente nas pesquisas do campo específico com o objetivo de compreender em que medida os pesquisadores estão contribuindo para a produção do consenso em torno do professor e da política de Educação Especial; e desenvolvemos análises dos documentos oficiais nacionais e internacionais de 1996 a 2016 que compõem a empiria dessa pesquisa de doutorado. No balanço de produções acadêmicas sobre a concepção de escola pública brasileira selecionamos 50 trabalhos os quais, classificamos em três eixos de discussão: escola como espaço abstraído das relações sociais; escola como espaço de reprodução da sociedade; e escola como espaço de disputa entre os interesses do capital e da classe trabalhadora. No balanço de produção acadêmica sobre o professor de EE selecionamos 24 trabalhos e organizamos nossas percepções sobre os textos em três eixos com base nas terminologias utilizadas para denominar o professor de EE. Consideramos que essas terminologias indicam a concepção de professor de Educação Especial divulgada, são elas: os professores; os profissionais; e os educadores. Ao longo dessa pesquisa percebemos que as produções sobre a escola e o professor de Educação Especial, em sua maioria, enfatizam e divulgam a perspectiva da política educacional em pauta, tendo em vista que não contemplam as contradições existentes e os analisam por meio de suas práticas pedagógicas abstraídas no processo analítico da totalidade imbricada no contexto da escola e do professor de EE. Para a análise da documentação específica optamos por focalizar sobre o que descrevem da escola e do professor de EE. O estudo dos documentos oficiais selecionados nos possibilitou elaborar algumas considerações sobre o

tema proposto, tais como: o professor de EE, na proposição contida na política de perspectiva inclusiva, não é considerado responsável pelo ensino do conhecimento produzido socialmente, dessa forma, se distancia do que consideramos ser a constituição primordial do professor e é caracterizado como um recurso na implementação da política de inclusão nas escolas regulares, nas quais, a face assistencialista vem ganhando força, contribuindo para a consolidação do projeto de escola pública para o Capital.

Palavras-chave: Professor de Educação Especial. Função social da escola; escola pública brasileira. Política de Educação Especial. Educação inclusiva.

ABSTRACT

This text is the result of the analyses carried out regarding the project of special education teacher, as part of the Brazilian project of public school for the twenty-first century. The project is analyzed in the context of the educational reforms implemented in Brazil since 1990, which became more evident in terms of inclusion with the *National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education*. Our research made use of historical-dialectical materialism as its theoretical-methodological basis, and we assumed that in order to analyze the special ed teacher project it is fundamental to understand it within the scope of the educational policies for basic education and of the project determined by capital for the public school. For this purpose, we conducted a review of academic production: 1) on the conception of the Brazilian public school, in order to understand how researchers approach this theme; and 2) on the conception of Special education teacher in field-specific research, in order to understand the extent to which researchers have contributed to consensus building regarding the special education teacher and policy. In addition, we analyzed official national and international documents from 1996 to 2016, which compose the empiricism of this doctoral research. For the review of academic production regarding the conception of the Brazilian public school, we selected 50 works and classified them into three discussion axes: school as a space abstracted from social relations; school as a space for society reproduction; and school as a space of dispute between the interests of capital and of the working class. For the review of academic production on the special ed teacher, we selected 24 works and organized our perceptions about the texts in three axes, based on the terminology used to name the special ed teacher. We believe that these terminologies indicate the conception of special education teacher advocated, which are: teachers; professionals; and educators. Throughout this research, we noticed that most works on the special education school and teacher emphasize and advocate the perspective of the ruling education policy, because they do not include the existing contradictions, and analyze school and teacher only through their pedagogical practices, abstracted from the analytical process of the totality imbricated in the context of the special ed school and teacher. For the analysis of specific documentation, we decided to focus on their description of the special ed school and teacher. The study of the selected official documents allowed us to develop some considerations

regarding the proposed theme, such as: according to the proposition contained in the inclusive perspective policy, the special ed teacher is not considered responsible for teaching socially produced knowledge. Therefore, it is far from what we consider the primary constitution of a teacher, and is rather regarded as a resource for the implementation of the inclusion policy in regular schools, where assistencialism has gained strength, contributing to the consolidation of a project of public school for capital.

Keywords: Special Education Teacher. Social function of the school; Brazilian public school. Special Education Policy. Inclusive education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Quantidade de trabalhos selecionados sobre a escola pública brasileira por ano de produção, 1988-2016.....	260
Gráfico 2: Quantidade de trabalhos selecionados sobre a escola pública brasileira por região, 1988-2016.....	261
Gráfico 3: Quantidade de trabalhos selecionados sobre a escola pública brasileira por estado, 1988-2016.....	262
Gráfico 4: Quantidade de trabalhos selecionados sobre o professor de EE por ano de produção, 2000-2016.....	278
Gráfico 5: Quantidade de trabalhos selecionados sobre o professor de EE por região, 2000-2016.....	279
Gráfico 6: Quantidade de trabalhos selecionados sobre o professor de EE por estado, 2000-2016.....	280

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Relação dos trabalhos selecionados sobre a escola pública brasileira por ano de publicação, 1988-2016.....	77
Quadro 2: Relação dos trabalhos selecionados sobre a concepção de professor de Educação Especial por ano de publicação, 2000-2016.....	117
Quadro 3: Autores mais citados nos trabalhos selecionados sobre o professor de EE, 2016.....	122
Quadro 4: Documentos elegidos da política educacional brasileira, 1996-2014.....	148
Quadro 5: Documentos elegidos da política de Educação Especial nacional, 1996-2016.....	153
Quadro 6: Documentos Internacionais sobre educação elegidos, 1990-2015.....	163
Quadro 7: Documentos selecionados por ordem crescente da data de divulgação, 1996-2016.....	166
Quadro 8: Teses e dissertações selecionadas sobre a escola pública brasileira no Portal CAPES, 2011-2016.....	243
Quadro 9: Teses e dissertações selecionadas sobre a escola pública brasileira da escola na BDTD por ano, 1988-2015.....	246
Quadro 10: Teses e Dissertações selecionadas sobre a escola pública brasileira no Google Acadêmico por ano, 2001-2015.....	249
Quadro 11: Artigos científicos selecionados sobre a escola pública brasileira no Portal <i>SCIELO</i> por ano, 1993-2013.....	252
Quadro 12: Artigos científicos selecionados sobre a escola pública brasileira no Portal Google Acadêmico por ano, 2008-2015.....	253
Quadro 13: Trabalhos acadêmicos selecionados sobre a escola pública brasileira nos anais das Reuniões Nacionais da ANPED por ano, 2005-2015.....	256
Quadro 14: Trabalhos Acadêmicos selecionados sobre a escola pública brasileira no portal do Google Acadêmico, 2007-2015.....	258
Quadro 15: Teses e dissertações selecionadas sobre o professor de EE no Portal CAPES, 2000-2013.....	267
Quadro 16: Teses e Dissertações selecionadas sobre o professor de EE na BDTD por ano, 2006-2016.....	268
Quadro 17: Teses e Dissertações selecionadas sobre o professor de EE no portal do Google Acadêmico, 2015.....	270
Quadro 18: Artigos científicos selecionados sobre o professor de	

EE no Portal <i>SCIELO</i> , 2015.....	272
Quadro 19: Artigos científicos selecionados sobre o professor de EE no Portal Google Acadêmico por ano, 2012-2015.....	273
Quadro 20 - Trabalhos acadêmicos selecionados sobre o professor de EE nos anais das Reuniões Nacionais da ANPEd, 2010.....	275
Quadro 21 – Trabalhos Acadêmicos selecionados sobre o professor de EE no Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 2006-2011.....	276

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quantidade de trabalhos selecionados sobre a escola pública brasileira por tipo de produção, 1988-2016.....	76
Tabela 2: Quantidade de trabalhos selecionados sobre o professor de EE por tipo de produção, 2000-2016.....	117
Tabela 3: Quantidade de teses e dissertações encontradas e selecionadas sobre a escola pública brasileira por banco de dados e descritores, 1988-2015	241
Tabela 4: Quantidade de teses e dissertações selecionadas sobre a escola pública brasileira por banco de dados, 1988-2015.....	242
Tabela 5: Quantidade de Artigos Científicos encontrados e selecionados sobre a escola pública brasileira por banco de dados e descritores, 1993-2015.....	250
Tabela 6: Total de Trabalhos Acadêmicos selecionados sobre a escola pública brasileira por banco de dados, 2005-2015.....	255
Tabela 7: Quantidade de trabalhos selecionados sobre a escola pública brasileira por tipo de produção, 1988-2015.....	259
Tabela 8: Quantidade de Teses e Dissertações encontradas e selecionadas sobre o professor de EE por banco de dados e descritores, 2006-2016.....	263
Tabela 9: Número de teses e dissertações encontradas sobre o professor de EE no Portal CAPES, 2000-2011.....	264
Tabela 10: Quantidade de Teses e Dissertações selecionadas sobre o professor de EE por base de dados, 2000-2016	265
Tabela 11: Quantidade de artigos científicos encontrados e selecionados sobre o professor de EE por banco de dados e descritores, 2012-2015.....	271
Tabela 12 – Total de trabalhos acadêmicos selecionados sobre o professor de EE por banco de dados, 2006-2011.....	274

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPEE - Associação Brasileira de Pesquisadores da Educação Especial
AEE - Atendimento Educacional Especializado
ALE - Alemanha
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPEd-Sul - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Região Sul
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ARG - Argentina
BM - Banco Mundial
BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAN - Canadá
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBEE - Congresso Brasileiro de Educação Especial
CEB - Conselho de Educação Básica
CED - Centro de Ciências da Educação
CENESP - Centro Nacional de Educação Especial
CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE - Conferência Nacional de Educação
DASE - Departamento de Educação Supletiva e Especial
DCNP - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
DF - Distrito Federal
EC - Emenda Constitucional
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
ECG - Educação Para a Cidadania Global
EE - Educação Especial
ES - Espírito Santo
ESP - Espanha
EUA - Estados Unidos da América
FAETEC - Fundação de Apoio à Escola Técnica
FAPERJ - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

FFCLRP - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FRA - França
FOREESP - Grupo de Pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos em Educação Especial
GEEP - Grupo de Estudos sobre Educação Especial
GEPETO - Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho
GO - Goiás
GP - Grupo de Pesquisa
GT - Grupo de Trabalho
IBC - Instituto Benjamin Constant
IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES - Instituto Nacional de Educação dos Surdos
IP - Instituto de Psicologia
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIDE - Laboratório de Estudos sobre Deficiências
MEC - Ministério da Educação
MG - Minas Gerais
MS - Mato Grosso do Sul
MT - Mato Grosso
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OM - Organizações Multilaterais
ONEESP - Observatório Nacional de Educação Especial
ONG - Organização Não Governamental
ONU - Organização das Nações Unidas
OSs - Organizações Sociais
PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PEC - Projeto de Ementa Constitucional
PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNE - Plano Nacional de Educação
PP - Projeto Provisório
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
PR - Paraná
PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROEX - Programa de Extensão
PROPEd - Programa de Pós-Graduação em Educação

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira
PSEC - Plano Setorial de Educação e Cultura
PT - Partido dos Trabalhadores
PUC - Pontifícia Universidade Católica
REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RJ - Rio de Janeiro
RN - Rio Grande do Norte
RS - Rio Grande do Sul
RU - Rússia
SC - Santa Catarina
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SciELO - Scientific Electronic Library Online
SEESP - Secretaria de Educação Especial
SESP - Secretaria de Educação de São Paulo
SME - Secretaria Municipal de Educação
SENEB - Secretaria Nacional de Educação Básica
SESPE - Secretaria de Educação Especial
SP - São Paulo
SRM - Sala de Recursos Multifuncionais
TGD - Transtornos Globais do Desenvolvimento
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UCDB - Universidade Católica Dom Bosco
UEL - Universidade Estadual de Londrina
UEM - Universidade Estadual de Maringá
UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAL - Universidade Federal de Alagoas
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo
UFG - Universidade Federal de Goiás
UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB - Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos
UFSM - Universidade Federal de Santa Maria
UNB - Universidade Nacional de Brasília
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP - Universidade do Estado de São Paulo
UNOESC - Universidade do Oeste de Santa Catarina
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNICAMP - Universidade do Estado de Campinas
USAID - United States Agency for International Development
USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	31
1.1 ESTADO COMO MEDIADOR DO CAPITAL: A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	34
1.1.1 A concepção de Estado Integral e suas repercussões em torno da apreensão do projeto de escola e de professor.....	38
1.1.2 A mediação do Estado para o direcionamento do projeto de escola pública: apontamentos sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva.....	43
1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	49
1.2.1 Os Balanços de produções acadêmicas.....	49
1.2.2 A análise documental.....	50
1.3 ORGANIZAÇÃO DO TEXTO.....	52
2 O PROJETO HEGEMÔNICO DE ESCOLA PÚBLICA NA SOCIEDADE CAPITALISTA: A ESCOLA COMO EXPRESSÃO DA LUTA DE CLASSES	55
2.1. A ORIGEM DA ESCOLA PARA A CLASSE TRABALHADORA.....	56
2.1.1 A escola pública e as Revoluções.....	56
2.2 AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE A ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA.....	74
2.2.1 Escola como instituição abstraída das relações sociais.....	86
2.2.2 Escola na perspectiva da reprodução da sociedade.....	88
2.2.3 Escola como campo de disputa entre os interesses do capital e da classe trabalhadora.....	91
2.3 A ESCOLA PÚBLICA EM LITÍGIO.....	97
3 O PROJETO HEGEMÔNICO DE PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: A CONCEPÇÃO DE PROFESSOR NA PRODUÇÃO ACADÊMICA	107
3.1 O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O SEU PROJETO NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA.....	108
3.2 A CONCEPÇÃO DE PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS.....	115
3.2.1 Os Professores.....	130
3.2.2 Os Profissionais.....	136

3.2.3 Os Educadores	139
3.3 OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SELECIONADAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	141
4 O PROJETO HEGEMÔNICO DE PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: A CONCEPÇÃO DE PROFESSOR NAS POLÍTICAS DE PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	145
4.1 A DOCUMENTAÇÃO ANALISADA.....	147
4.1.1 Documentos gerais da política educacional brasileira.....	148
4.1.2 Os documentos específicos da política de Educação Especial.....	152
4.1.3 Os documentos internacionais da educação geral.....	162
4.2 O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	167
4.2.1 O Professor de Educação Especial com base nas reformas educacionais da década de 1990: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.....	173
4.2.2 O Professor de Educação Especial com base na concepção de inclusão total nas escolas regulares: a política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008.....	181
4.3 O PROJETO DE PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA POLÍTICA EDUCACIONAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	194
4.3.1 O professor, o educador ou o profissional da Educação Especial.....	196
5 À GUIA DE CONCLUSÃO: O PROJETO DE PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA O PROJETO DE ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA PARA O CAPITAL NA VIRADA DO SÉCULO XXI.....	205
REFERÊNCIAS.....	217
APÊNDICE A.....	241
APÊNDICE B.....	263
ANEXO.....	281

1 INTRODUÇÃO

Para esta pesquisa formulamos o objetivo de compreender o projeto de professor de Educação Especial (EE)¹ proposto no âmbito das políticas educacionais para atender ao projeto de escola pública brasileira no início do século XXI. Contudo, configura-se como uma referência importante para remissões o período a partir da década de 1990, ao considerar as reformas educacionais e a disseminação da perspectiva inclusiva nas escolas regulares. No campo da Educação Especial, a política educacional de perspectiva inclusiva no Brasil é intensificada a partir de 2008 com o incentivo às matrículas dos estudantes com deficiência (visual, auditiva, física e intelectual), Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação na escola regular. O desenvolvimento dessa análise exige refletir acerca do projeto de escola pública, necessário para a perpetuação do capital, com ênfase na educação básica, e, nele, o projeto de professor de EE que está sendo requerido como parte desse processo. Consideramos que tal objeto de pesquisa, ao ter a educação básica pública como foco, afirma a luta de classes como um elemento fundamental para compreender o fenômeno estudado e suas relações com a formação para a classe trabalhadora.

Tal proposta de estudo está embasada na necessidade de compreender esse professor no interior de disputas e direcionamentos que concorrem para definir o modelo de escola na sociedade capitalista e suas alterações nas políticas mais recentes. Entendemos que pela política educacional está se delineando um perfil para esse professor e, conseqüentemente, um modelo de Educação Especial. Dessa forma, temos como pressuposto que para analisar a política de Educação Especial e o professor requerido pela mesma é necessário compreendê-los no campo das disputas em torno das políticas para a educação básica.

A intenção de compreender o projeto de professor de EE para a escola pública brasileira é um desdobramento e aprofundamento da pesquisa de mestrado intitulada “*O professor de Educação Especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil: concepções em disputa*” (VAZ, 2013). Com a pesquisa que resultou na dissertação, buscamos

¹ Optamos por utilizar a nomenclatura professor de Educação Especial (EE) para facilitar a compreensão sobre o projeto de professor que atua ou que está sendo formado para atuar com os estudantes público-alvo da Educação Especial ao longo da história, especialmente, após 2008 com o aprofundamento da perspectiva inclusiva.

compreender a concepção de professor de EE subjacente às políticas de perspectiva inclusiva no Brasil durante o período de 2001 a 2011. No decorrer das análises nos deparamos com o direcionamento das políticas em vigor para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em detrimento à Educação Especial. Esse aspecto evidencia o projeto educacional ao encaminhar a educação para a perspectiva inclusiva, tendo em vista que esse direcionamento trata a educação especial não mais como modalidade da educação básica, mas como um serviço a ser prestado aos estudantes público-alvo da Educação Especial² na escola regular. Há, na política em vigor, uma suposta equivalência entre o conceito de Educação Especial e o conceito de AEE, o que, como observamos, é intencionalmente a forma de sobrepor a perspectiva inclusiva nas escolas regulares à Educação Especial nas instituições especializadas, igualando conceitualmente o professor de EE ao professor do AEE. No entanto, na pesquisa de mestrado demonstramos que se tratam de dois professores distintos, com *lócus* de atuação, atribuições e formação diferenciados. O professor do AEE, como observamos na pesquisa anterior está formulado, no âmbito da proposição política, com características de técnico e gestor da política de inclusão no interior das escolas regulares e cuja a atuação não prevê envolvimento direto com o acesso aos conteúdos escolares dos sujeitos público-alvo da Educação Especial.

Em relação a esse professor elaboramos a conceituação de *Professor Multifuncional* para evidenciarmos um professor que atua nas salas de recursos multifuncionais e não tem prevista uma atuação voltada ao ensino dos conhecimentos científicos que constituem o currículo escolar, mas agrega funções de ensino de técnicas e materiais adaptados, além de ser responsável pela gestão da política de inclusão no interior das escolas regulares. Tais características estão presentes na formulação política do professor de EE desde as proposições que derivam do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) na década de 1970. Contudo, verificamos algumas adequações relacionadas com as mudanças em torno do projeto educacional no interior da proposta do capital. O professor de EE, dessa forma, acaba sendo configurado, pelo discurso político mais recente, em professor do AEE, o que permite a suposição deste ser o projeto de professor para atuar

² Com a política de Educação Especial na perspectiva inclusiva, a partir de 2008, o público-alvo da Educação Especial passou a ser definido como: sujeitos com deficiências (visual, auditiva, física e intelectual), Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) ou altas habilidades/superdotação.

com os estudantes da Educação Especial na escola regular de educação básica.

Nesse sentido, questionamos com base em pesquisas já realizadas (MICHELIS, 2011; SCHREIBER, 2012; VAZ, 2013; GARCIA, 2016): a perspectiva inclusiva nas escolas regulares está sendo incorporada nas políticas de desmonte da escola pública, como parte integrante das novas exigências de formação para o trabalho simples? Em que medida o projeto de professor para a EE, reconvertido em professor do AEE pela política atual de perspectiva inclusiva, contribui para a consolidação do projeto de escola pública para o Capital? Quais as mediações entre um modelo de escola assistencialista, com características de gestão empresarial, e a necessidade de reverter o professor de EE ao modelo do AEE?

Em meio a essas indagações, a temática assumida para a pesquisa está embasada na necessidade de entender o que, como e com que intencionalidade está sendo proposto o projeto de professor de EE em meio às mudanças promovidas pelas políticas públicas de Educação Especial no país.

Nossa hipótese de pesquisa foi elaborada com base nos resultados da dissertação de mestrado, os quais evidenciaram a exaltação no discurso político ao professor do AEE em detrimento do professor de EE, mudando assim as exigências de formação, suas atribuições e seu *locus* de atuação. Tais características ressaltaram a necessidade de aprofundar nossos estudos a respeito do professor de EE, em especial, considerando a escola na qual está sendo requerido para atuar. Nesse sentido, levantamos a hipótese de que a necessidade de adaptar o professor de EE ao modelo do AEE está diretamente relacionada ao conjunto de mediações articuladas em torno do projeto de escola pública para atender às exigências da sociedade capitalista no momento presente.

Consideramos, contudo, que essas relações não são imediatistas e lineares, tendo em vista as disputas presentes em torno do projeto de escola e de professor. Compreender as determinações que implicam esse redirecionamento da escola pública e do professor de EE se faz crucial para analisar o projeto político em vigor.

Esta pesquisa está inserida nas discussões propostas pelo Grupo de Estudo sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO)³, do qual faz parte o Grupo de Estudos sobre Educação Especial (GEEP). Esses

³ Vinculado ao Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Grupos têm o objetivo de compreender as políticas educacionais no interior das relações sociais capitalistas. Nossa pesquisa integra o esforço empreendido pelos grupos para contribuir com o debate acerca do professor e da escola pública, tomando como referência de análise a relação trabalho e educação.

A partir dos resultados obtidos mediante a pesquisa de mestrado, também vinculada aos grupos de estudos referidos, a justificativa deste trabalho está na necessidade de aprofundar e ampliar as análises em torno do professor de EE assumido aqui como expressão da política de Educação Especial e da escola na virada do século XXI.

Dessa forma, temos como objetivo analisar o projeto de professor de Educação Especial expresso nas políticas de perspectiva inclusiva, nas suas relações com as mudanças contemporâneas no mundo do trabalho e com as adequações ao projeto de escola pública brasileira mediante ações do Estado e das políticas públicas de educação. Para auxiliar na construção desse objetivo, propomos apreender o projeto de escola pública brasileira na atual fase do desenvolvimento capitalista; verificar as vinculações entre o campo específico da Educação Especial e as políticas para a educação básica que estão diretamente relacionadas às mudanças do mundo do trabalho e a proposta de escola para atender as demandas do capital; apreender as alterações propostas para a política de Educação Especial na perspectiva inclusiva e de que forma ela se constitui no ensino regular por intermédio de um modelo de professor específico; identificar os elementos que constituem as alterações sobre a concepção de professor de EE; e evidenciar o projeto de escola e o projeto de professor de Educação Especial com base na documentação oficial.

1.1 ESTADO COMO MEDIADOR DO CAPITAL: A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A intenção de investigar o projeto de professor para a Educação Especial está pautada na apreensão de que o estudo sobre esse objeto contribui para a compreensão da totalidade que constitui a sociedade. 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 que impulsionam o projeto de professor passa,

necessariamente, pela análise sobre o antagonismo capital-trabalho na sociedade capitalista. Como afirma Ianni (2011)

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 (IANNI, 2011, p. 397).

Nesse sentido, o pensamento dialético é fundamental para compreendermos a realidade. Para Kosik (1969),

Se a realidade é um todo dialético e estruturado, o conhecimento concreto da realidade não consiste em um acrescentamento sistemático de fatos a outros fatos, e de noções de outras noções. É um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente nesse processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento recíproco e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade (KOSIK, 1969, p. 41).

No esforço de conhecer a realidade, o uso de categorias é essencial. Conforme explica Cheptulin (2004),

As categorias, formando-se em uma certa ordem no curso do desenvolvimento do conhecimento social, estabelecem, entre elas, ligações e relações necessárias e assim formam a estrutura da atividade do pensamento dos homens, que se manifesta sob a forma de uma ordem lógica do conhecimento, sob formas universais do movimento do pensamento (CHEPTULIN, 2004, p. 140).

Compreendemos que nosso objeto de estudo é uma parte do real e compreendê-lo faz parte do processo de conhecimento. Para esse trabalho elencamos algumas categorias de método que consideramos fundantes para a compreensão sobre a realidade, como: Capital, Trabalho, Totalidade, Hegemonia, Mediação, Contradição, Dialética. A respeito do estudo específico sobre o projeto de professor de EE requerido pelo projeto de escola pública para o século XXI, nos pautamos na análise sobre as categorias de conteúdo: luta de classes, escola pública, educação inclusiva.

A teoria busca a explicação da totalidade na essência dos objetos de investigação e, assim, auxilia na compreensão sobre a realidade. Marx (1978, p. 130) nos auxilia sobre o método de análise ao afirmar que “O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência”. O homem como ser social produz a consciência ao se relacionar com a natureza, no entanto as relações de produção são extremamente complexas, quando, por exemplo, se chocam com as forças produtivas materiais da sociedade. É necessário compreender, enfatiza Marx (1978),

[...] as formas ideológicas em que os homens adquirem consciência desse conflito e lutam para resolvê-lo. E do mesmo modo que não podemos julgar um indivíduo pelo que ele pensa de si mesmo, não podemos tampouco julgar estas épocas de revolução pela sua consciência, mas, pelo contrário, é necessário explicar esta consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito existente entre as forças produtivas sociais e as relações de produção (MARX, 1978, p. 130).

Pesquisar o projeto de professor de EE em meio às políticas educacionais em vigor na sociedade capitalista, necessariamente, perpassa analisar as relações que se estabelecem e implicam em nossa sociabilidade. A complexidade de cada objeto de estudo aprofunda a ideia de sua relação com as estratégias de manutenção e perpetuação do capital, e evidenciá-las é um caminho para a compreensão do real.

Tendo em vista a importância de estudar as questões educacionais, em meio às determinações do capital, a análise sobre o projeto educacional, no nosso caso especificamente o projeto de professor de EE se faz necessária para auxiliar na compreensão das múltiplas determinações que constituem a escola pública brasileira.

Para tanto, buscamos refletir sobre o projeto de professor de EE e as mediações que o envolvem, com base na análise dos documentos oficiais que consideramos representativos da política educacional. Concordamos com Evangelista (2010, p. 1) ao afirmar: “Trabalho com a ideia de que tais materiais – oriundos do aparelho de Estado, de organizações multilaterais e de agências e intelectuais que gravitam em sua órbita – expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais”. Ou ainda, “Por esta razão, nosso interesse ao trabalhar com documentos não está no texto em si como objeto final de explicação, mas como unidade de análise que nos permite ter acesso ao discurso para compreender a política. Não tomamos o texto como ponto de partida absoluto, mas, sim, como objeto de interpretação (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 439).

Nesse sentido, optamos por analisar a política por meio dos documentos que expressam o projeto do Capital para a escola e o professor de EE. Constatamos que a vinculação do projeto de professor contribui para a análise sobre as políticas sociais e educacionais implementadas pelo Estado capitalista, portanto vinculadas ao interesse do processo produtivo do capital. No caso da Educação Especial fica evidente, por mais que devemos considerar suas especificidades, sua vinculação com as questões relacionadas à educação no contexto geral. Analisar o projeto direcionado aos professores de EE contribui para compreender o movimento do real e consubstanciar com as teorias que auxiliam a pensar uma educação para além do capital.

As mudanças empreendidas no projeto de professor de EE em meio às políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva estão em conformidade com as mudanças da sociedade capitalista e das exigências para o mercado que demanda profissionais adaptáveis, flexíveis, empreendedores, multifuncionais e polivalentes (FRIGOTTO, 1989; KUENZER, 2011; SHIROMA, 2003; MAUÉS, 2003, 2006; RAMOS, 2006; PICCININI; OLIVEIRA; RÜBENICH, 2006; NEVES et al., 2005; COAN, 2011). A pesquisa que realizamos tem como intenção verificar em detalhe como se constitui essa determinação.

Para compreender o projeto de professor de Educação Especial (EE) em pauta, no âmbito das políticas educacionais, consideramos necessário analisar o papel do Estado na articulação das políticas que expressam os interesses da burguesia para a escola pública. Entender o Estado como mediador do capital faz parte de nossa estratégia de pesquisa sobre o projeto de professor de EE para o projeto de escola pública.

1.1.1 A concepção de Estado Integral e suas repercussões em torno da apreensão do projeto de escola e de professor

A abordagem sobre o Estado capitalista está direcionada na análise de um espaço burocrático de efetivação e perpetuação dos ideais burgueses e, compreender essa dinâmica é circunstancial para o entendimento do sistema social atual. Para adentrarmos na discussão sobre o papel do Estado é necessário desmistificar a ideia de Estado como espaço de garantia do bem comum e aprofundar a análise sobre aparelho de negociação da burguesia, tendo em vista que as análises de Marx e, mais especificamente, de Gramsci possibilitam a compreensão do Estado como parte da sociedade civil e vice-versa (NETTO, 2009).

Não pretendemos nesse ponto abordar todas as concepções que derivam dos estudos de matriz marxista sobre Estado e Sociedade Civil, tendo em vista a larga produção acadêmica sobre o tema. Nossa intenção é levantar alguns aspectos de discussão destacados por autores marxistas e que nos auxiliam na compreensão desses temas que são indissociáveis da análise sobre a sociedade capitalista.

O Estado no seu sentido restrito garante a ação da sociedade política, que “[...] possui, pois, características bem definidas: agrupa o conjunto das atividades da superestrutura, que dizem respeito à função de coerção” (PORTELLI, 1977, p. 30). Dessa maneira, o mesmo autor afirma que: “Sociedade civil e sociedade política são, pois, estreitamente imbricadas no seio da superestrutura, conforme se revela no estudo de suas relações recíprocas” (p. 32). Já Simionatto (2011) afirma: “Gramsci percebe que, na sociedade capitalista moderna, o Estado se ampliou e os problemas relativos ao poder se complexificaram na trama da sociedade, fazendo emergir uma nova esfera social que é a ‘sociedade civil’” (SIMIONATTO, 2011, p. 68).

É nessa perspectiva que Gramsci (1976) desenvolve o conceito de Estado Integral⁴ e que nos auxilia na compreensão de sua atuação não somente em sua forma repressora, mas como possibilidade institucionalizada de mediação dos interesses do capital como se fossem próprios de toda a sociedade.

Permanecemos sempre no terreno da identificação de Estado e governo, identificação que não passa de uma reapresentação da forma corporativa-econômica, isto é, da confusão entre sociedade civil e sociedade política, pois deve-se notar que na noção geral de Estado entram elementos que também são comuns à noção de sociedade civil (neste sentido, poder-se-ia dizer que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia revestida de coerção). Numa doutrina que conceba o Estado como tendencialmente passível de extinção e de dissolução na sociedade regulada, o argumento é fundamental. O elemento Estado-coerção pode ser imaginado em processo de desaparecimento, à medida que se afirmam elementos cada vez mais conspícuos de sociedade regulada (ou Estado ético ou sociedade civil) (GRAMSCI, 1976, p. 149).

O Estado é um importante instrumento para garantir a produção e difusão da hegemonia por meio de políticas e de seus intelectuais orgânicos⁵. Para Gramsci, conceber o Estado apenas por sua

⁴ Na análise sobre o conceito de Estado em Gramsci optamos por utilizar o conceito de Estado Integral presente em suas obras. Dessa forma, não utilizamos o conceito de Estado Ampliado pautado por pesquisadores marxistas por meio das análises em Gramsci.

⁵ Intelectual orgânico para Gramsci é o sujeito individual ou coletivo que exerce função ideológica para construir e manter a hegemonia de determinado grupo. Como elucida Gramsci (2000, p. 15) “Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político. [...] Pode-se observar que os intelectuais ‘orgânicos’ que cada nova classe cria consigo e elabora em seu desenvolvimento progressivo são, na maioria dos casos, ‘especializações’ de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social novo que a nova classe deu à luz”.

característica burocrática, legalista e repressora gera grandes equívocos na concepção da sociedade. O Estado composto pela relação dialética entre sociedade política e sociedade civil pertence à superestrutura e, por isso “a resposta para a direção política que o Estado exerce na sociedade não deve ser procurada nas instituições governamentais e oficiais, mas nas diversas organizações ‘privadas’ que controlam e dirigem a sociedade civil” (ACANDA, 2006, p. 177). A sociedade civil compreendida como espaço de produção da ideologia, composta pelos aparelhos privados de hegemonia, como as igrejas, partidos, sindicatos, ONG’s etc. contribui na legitimação do Estado por meio da produção e reprodução da hegemonia, mas também se constitui na luta de classe. Segundo Fontes (2010),

Nessa relação ampliada entre Estado e sociedade civil, o convencimento se consolida em duas direções – dos aparelhos privados de hegemonia em direção à ocupação de instâncias estatais e, em sentido inverso, do Estado, da sociedade política, da legislação e da coerção, em direção ao fortalecimento e à consolidação da direção imposta pelas frações de classe dominantes através da sociedade civil, reforçando a partir do Estado seus aparelhos privados de hegemonia. Não há isolamento entre o terreno do consenso e do convencimento, ou uma sociedade civil idealizada, e o âmbito da coerção e da violência. Ambas concentram-se estreitamente relacionadas (FONTES, 2010, p. 136).

Nesse sentido, compreender a relação entre Estado e sociedade civil é crucial para a análise da conjuntura, pois o Estado como mediador reforça a afirmativa da sua estreita relação com o capital e seu projeto econômico. Mészáros (2011, p. 561) afirma que “A ‘sociedade civil’, há muito estabelecida e articulada ao redor do poder econômico estruturalmente arraigado dos capitais privados em competição, tanto assegura como preserva a dominação capitalista do Estado político e, por meio dele, da sociedade como um todo”.

O conceito de Estado Integral desenvolvido por Gramsci indica a relação intrínseca entre sociedade civil e sociedade política e, como elucidada Fontes (2010)

[...] o conteúdo conceitual da sociedade civil, em Gramsci, se afasta resolutamente de sua origem liberal, quando era contraposto ao Estado ou centrado no terreno do interesse, da propriedade e do mercado. Em Gramsci, o conceito de sociedade civil procura dar conta dos fundamentos da *produção social, da organização das vontades coletivas e da sua conversão em aceitação da dominação, através do Estado* (FONTES, 2010, p. 133 - grifos no original).

Dessa forma, compreendemos que a ideia de mediação do Estado está fincada na sua relação com a sociedade civil, tendo em vista a intermediação dos aparelhos privados de hegemonia que a compõem com as ações e proposições do Estado, vinculados ao interesse de manutenção do antagonismo entre a classe burguesa e a proletária. Ainda como afirma a autora,

O fulcro do conceito gramsciano de sociedade civil – e dos aparelhos privados de hegemonia – remete para a organização e, portanto, para a produção coletiva, de visões de mundo, da consciência social, de *formas de ser* adequadas ao interesse do mundo burguês (a hegemonia) ou, ao contrário, capazes de opor-se resolutamente a este terreno dos interesses (corporativo), em direção a uma sociedade igualitária (“regulada”) na qual a eticidade prevaleceria, como o momento eticopolítico da contra-hegemonia (FONTES, 2010, p. 133 – grifos no original).

Os aparelhos privados de hegemonia que compõem a sociedade civil, articulados pelo Estado, exercem a função de reprodução e execução da ideologia dominante. No entanto, cumpre citar a disputa existente entre esses espaços e a produção de outra hegemonia. Ao ponderarmos a afirmação de que somente uma instituição, como por exemplo, a escola, não fará a revolução, temos a consciência que tão pouco sem essas instituições na formação da contracorrente, ela será viável, considerando a complexidade da sociedade capitalista atual.

Nesse sentido, o antagonismo capital-trabalho que forma indivíduos alienados sofre pressão de grupos organizados que lutam pela revolução, ou seja, pelo fim da exploração do homem pelo homem, da divisão do trabalho e da desumanização (MANACORDA, 2010). Tal

disputa assevera a ação de capital de não somente coibir brutalmente, mas produzir o convencimento por intermédio do Estado. A utilização dos aparelhos privados de hegemonia, para esse fim, é estrategicamente parte das políticas de manutenção da ordem burguesa.

No caso da educação e, mais precisamente, da escola como aparelho privado de hegemonia⁶ ou como aparelho de cultura⁷, o Estado exerce função determinante no direcionamento das ações desenvolvidas nesse espaço por meio de políticas educacionais, expressas por projetos e programas focalizados.

O conceito de Estado Educador (GRAMSCI, 1976) mostra-se pertinente ao associarmos a ideia de gerenciador de conflitos, mas com o posicionamento fixado nos ideais burgueses. Por meio da utilização de aparelhos privados de hegemonia dissemina a ideologia do convencimento e do apaziguamento. Como expressa Martins (2011)

O Estado como expressão material dos conflitos de interesses de classes e frações de classe, cumpre uma função educativa importante, qual seja: permitir a organização da cultura sob uma determinada direção de uma classe ou fração de classe, incorporando de forma subordinada as demais classes e frações nesse processo (MARTINS, 2011, p. 78).

Diante do exposto, afirmamos que a necessidade de entender o Estado como mediador dos interesses do capital é fundamental para compreender o projeto de escola na atualidade e, no interior dela, o projeto de professor de Educação Especial e a sua relação com as políticas educacionais, mais especificamente com as políticas de perspectiva inclusiva.

⁶ Nos estudos baseados em Gramsci o conceito de escola foi apropriado tanto como “aparelho privado de hegemonia” quanto “aparelho de cultura”.

⁷ O Coletivo de Estudos e Políticas Educacionais atualmente sediado na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV) – Fiocruz e coordenado pela professora Dra. Lúcia Maria Wanderley Neves, vem desenvolvendo estudos embasados em Antônio Gramsci e utilizam essa conceituação sobre a escola pública.

1.1.2 A mediação do Estado para o direcionamento do projeto de escola pública: apontamentos sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva

Discutir a concepção de escola para a compreensão do projeto educacional consiste em uma tarefa ambiciosa, mas necessária para compreendermos os rumos da sociedade e, no caso específico, da Educação Especial na política atual de perspectiva inclusiva e suas relações com o modo de produção capitalista.

É no emaranhado de interesses da relação capital-trabalho, intermediados pelo Estado, que se encontra a Educação Especial na perspectiva inclusiva, no interior das disputas de concepções que direcionam propostas para essa modalidade na educação básica. O documento *Política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva* (BRASIL, 2008a) reafirma o compromisso do Brasil com os preceitos da Educação para Todos (UNESCO, 1990). Esse documento específico redireciona todas as matrículas dos estudantes público-alvo da Educação Especial em idade escolar ao ensino regular, e estabelece tal perspectiva por meio do Decreto n. 6.571 (BRASIL, 2008b) que institui o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como estratégia privilegiada da educação dos sujeitos com deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidade/superdotação nas escolas regulares. Mesmo com a sua revogação pelo Decreto n. 7.611 (BRASIL, 2011a) que retoma a possibilidade de financiamento público às instituições especiais, a perspectiva de todas as matrículas na escola regular continua em vigor. A proposta da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva expressa pela documentação coligida⁸ sugere retirar desta modalidade o conceito de educação como uma área específica de conhecimento, ou seja, com conhecimentos específicos que potencialmente podem vir a contribuir com a formação humana desses sujeitos e a reposiciona como um serviço configurado em AEE nas escolas regulares, o qual está majoritariamente pautado no ensino sobre os materiais adaptados e os recursos disponíveis. Tais mediações serão elaboradas com mais profundidade no capítulo 4 deste trabalho.

A política de Educação Especial na perspectiva inclusiva, intensamente divulgada no âmbito do governo de Luiz Inácio Lula da

⁸ Especialmente a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), com o Decreto n. 6.571 (BRASIL, 2008b) e com a Resolução n. 4 (BRASIL, 2009b).

Silva (Partido dos Trabalhadores e coligações), tem como princípio a matrícula dos estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares e aborda como suposta garantia de sucesso o Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais. Como está explicitado no documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, esse atendimento

identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008a, p. 16).

A Educação Especial que já vinha sendo tratada como serviço educacional especializado em contraponto ao serviço educacional comum (BRASIL, 2001b), passou a ser caracterizada como um serviço da política de educação inclusiva para os estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. O AEE, como é denominado no espectro conceitual da perspectiva inclusiva, é o serviço oferecido pelo sistema público de ensino para que haja atendimento específico para os estudantes da Educação Especial. Esse atendimento ganha materialidade nas salas de recursos multifuncionais mediante o trabalho com “recursos de acessibilidade e pedagógicos” que possam vir a auxiliar na adaptação desses sujeitos na sala de aula regular.

Causa espécie que os estudantes da Educação Especial foram incentivados à matrícula na escola regular no momento em que se questionava a transmissão dos conhecimentos produzidos historicamente, conforme indica Saviani (2010). O foco do trabalho escolar foi desviado do processo de ensino e aprendizagem para a formação do sujeito solidário e empreendedor. A crítica sobre a escola tradicional e a exaltação de modelos com base no espontaneísmo, complexificam o objetivo dos estudantes da modalidade Educação Especial na escola regular. A questão central aqui é a compreensão sobre a escola, para que e para quem ela se destina. Duarte (2008, p. 5)

questiona as pedagogias do “aprender a aprender”, a respeito da pedagogia das competências, que teria como influência as ideias do “construtivismo: suas muitas faces, suas filiações e suas interfaces com outros modismos”. E afirma:

O caráter adaptativo dessa pedagogia está bem evidente. Trata-se de preparar os indivíduos, formando neles as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista (DUARTE, 2008, p. 12).

A concepção de uma educação voltada a discursos humanistas de direitos à diversidade, ao tempo de aprendizagem de cada indivíduo, ao interesse que cada um desperta em si, constitui uma dinâmica que descarta a importância do conhecimento científico. Um dos principais problemas, a nosso ver, é desconsiderar a função de formação da escola e a característica de ensino do professor, e delegar tudo isso ao próprio sujeito. Nessa perspectiva, a crítica à “sociedade do conhecimento”, que segundo Duarte (2008) trata da sociedade capitalista se renomeando, mas não alterando suas características, é pertinente e elucidativa, pois a mudança de denominação, para o autor, é ideológica.

E qual seria a função ideológica desempenhada pela crença na assim chamada sociedade do conhecimento? No meu entender, seria justamente a de enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a

uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões “mais atuais”, tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza (DUARTE, 2008, p. 14).

A política de Educação Especial na perspectiva inclusiva está inserida em um projeto de sociedade que pretende transformar as escolas numa parte de um sistema de ensino inclusivo, na qual o conceito sobre as diferenças não se limita à deficiência, mas se amplia para outros aspectos como a raça, a crença, o sexo. Entretanto, como observamos na documentação específica da Educação Especial atual, a formação humana é secundarizada nesse processo, tendo em vista que o importante é aprender a conviver, a ser solidário, ganhando prioridade o desempenho individual do sujeito. Esse projeto de sociedade que utiliza a escola como local privilegiado de formação para as mudanças em curso no processo produtivo, transforma a democratização do conhecimento cientificamente produzido em algo irrelevante nesse processo.

Nessa perspectiva, o professor de EE não deve ensinar conteúdos relacionados às áreas de conhecimento, mas possibilitar o convívio, a criatividade, e orientar esses alunos para viverem nessa sociedade e se adequarem à escola por meio de técnicas e materiais nas salas de recursos multifuncionais. Tal indicação refluí a Educação Especial como campo de conhecimento face ao caráter espontaneísta de uma proposta que foca na facilitação de aprendizagens que dispensam o ensino.

O AEE é articulado como espaço que possibilita a formação nos moldes desejados por esse projeto de sociedade, pois sobrepõe um atendimento específico nos recursos a uma proposta de ensino especializado. Isto é, a Educação Especial, reconfigurada em AEE, é um serviço prestado à educação regular. Por essa linha de raciocínio, podemos argumentar que, segundo os documentos oficiais analisados, o professor de EE, hoje professor do AEE, é um serviço do referido atendimento, mas agora intensificado pelo modelo multifuncional.

Nesse aspecto, a Educação Especial está coerente com o projeto educacional em pauta mediado pelo Estado. Como afirma Martins (2011, p. 86),

De modo mais amplo, as práticas educativas no âmbito do Estado educador procuram transformar os professores em organizadores e difusores da visão de mundo dominante. Na concepção gramsciana, busca-se firmar os professores como intelectuais orgânicos da hegemonia burguesa, um contingente de trabalhadores que precisa ser mobilizado para atuar na difusão de que o processo civilizatório capitalista continua sendo capaz de oferecer perspectivas para todos, mesmo quando a realidade informa o contrário.

O discurso por uma educação em prol do respeito às diferenças e por um sistema de ensino inclusivo expõe sua contradição quando são inseridos os alunos da Educação Especial nesse espaço, pois, se há um direcionamento ao objetivo da escola não ser mais a transmissora do conhecimento historicamente produzido aos alunos ditos comuns, qual é o objetivo da escola para os alunos da EE? Questionamos: em que lugar os alunos da Educação Especial travarão relação com os conhecimentos escolares pelo processo de ensino e aprendizagem?

Miranda (2005, p. 640), ao desenvolver estudos sobre a organização dos sistemas de ensino em ciclos, aponta que “busca-se, particularmente, pôr em causa a mudança que vem se verificando na organização dos espaços e dos tempos da escola pública: a escola constituída sob o *princípio do conhecimento* daria lugar a uma escola orientada pelo *princípio da socialidade*”.

Dessa maneira, é possível supor que o projeto de escola, hoje, é propiciar a socialização e o “despertar” do interesse do aluno? Podemos ainda indagar se existe um sistema educacional definido no Brasil, e se sim, é importante considerarmos para que e a quem ele serve. Saviani (1999) nos proporciona uma reflexão sobre o uso do termo “sistema” indiscriminadamente na educação e que, de fato, não tem a ver com a origem da palavra.

O termo “sistema”, em relação à educação, é empregado com acepções diversas, o que lhe confere um caráter de certo modo equívoco. No entanto, partindo da educação como fenômeno fundamental, é possível superar essa aparência e captar o seu verdadeiro sentido. Com efeito, a educação aparece como uma realidade irreduzível

nas sociedades humanas. Como assistemática, ela é indiferenciada, ou seja, não se distinguem ensino, escola, graus, ramos, padrões, métodos etc (SAVIANI, 1999, p. 120).

O autor prossegue com sua argumentação, acentuando que, “quando o homem sente a necessidade de intervir nesse fenômeno e erigi-lo em sistema”,

então ele explicita sua concepção de educação enunciando os valores que a orientam e as finalidades que preconiza, sobre cuja base se definem os critérios de ordenação dos elementos que integram o processo educativo. [...] Além do mais, o conceito de sistema denota um conjunto de atividades que se cumprem tendo em vista determinada finalidade, o que implica que as referidas atividades são organizadas segundo normas que decorrem dos valores que estão na base da finalidade preconizada. Assim, sistema implica organização sob normas próprias (o que lhe confere um elevado grau de autonomia) e comuns (isto é, que obrigam a todos os seus integrantes) (SAVIANI, 1999, p. 120).

A partir da análise desse autor, podemos nos referir a sistema de ensino brasileiro, ou ainda, a sistema de ensino inclusivo? A utilização desse conceito indica a vinculação do projeto educacional em pauta, viabilizado pelo Estado, com a Educação Especial.

Na análise da documentação específica é perceptível a mudança de concepção sobre a Educação Especial, que ora é substitutiva ao ensino comum, ora está transposta em serviço especializado nas escolas regulares, ou seja, embora ela tenha um componente fundamental ao possibilitar o acesso à sala de aula regular, a ênfase da política de Educação Especial está centrada no AEE. Em consonância com a mudança de concepção sobre a Educação Especial estão as alterações conceituais que nomeiam essa política e que, possivelmente, contribuem para essas novas perspectivas.

Com base nessas discussões, podemos afirmar que a Educação Especial faz parte do projeto educacional mais amplo e que este sofre intervenção por meio das políticas do Estado como mediador do capital.

Dessa forma, o conceito de Estado Integral é fulcral para compreendermos nosso objeto de estudo e suas intermediações.

1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para atender ao objetivo do trabalho proposto estabelecemos como recorte temporal o período entre 1996 a 2016, tendo em vista o acirramento da proposição da perspectiva inclusiva para a Educação Especial no Brasil e a crise do capital, a qual representa repercussões para a educação da classe trabalhadora. Nesse sentido, elegemos como eixos metodológicos a análise da política educacional expressa nos documentos oficiais e o balanço de produções acadêmicas. Realizamos essa abordagem por compreender que há um projeto político sendo pautado na educação nacional, em especial a partir das reformas de 1990, e que um de seus alicerces podem ser apreendidos pela política de Educação Especial na perspectiva inclusiva.

1.2.1 Os Balanços de produções acadêmicas

Para compreender o projeto de professor de EE para o projeto de escola pública brasileira, optamos por realizar dois balanços de produções acadêmicas: o primeiro, sobre o conceito de escola pública brasileira e, o segundo, sobre a concepção de professor de EE presente nas pesquisas do campo específico de conhecimento.

O desenvolvimento dos balanços de produções acadêmicas foi em separado propositalmente para, primeiro, verificarmos o que os pesquisadores brasileiros estão produzindo sobre a escola pública, mais especificamente qual a compreensão sobre o conceito de escola está sendo disseminada e, posteriormente, compreendermos como o professor de EE está sendo pesquisado pelo campo específico de conhecimento. Assim, os balanços de produções acadêmicas são uma parte fundamental deste trabalho, pois auxiliam na compreensão do projeto de escola e de professor de EE produzidos e disseminados pelas produções acadêmicas. A análise dos balanços, foram inseridas ao longo do texto, as partes mais descritivas e quantitativas estão nos Anexos A e B deste trabalho.

1.2.2 A análise documental

Para a análise dos documentos que consideramos representativos da política educacional nacional em pauta propusemos uma temporização em dois momentos: buscamos referências nas políticas representadas nos documentos da década de 1990 e que repercutiram na proposição atual, mais especificamente a partir da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)* n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), e, indicando a política atual de Educação Especial, o documento *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* de 2008. Fizemos a opção metodológica de analisar o período de 1996 a 2016, com mais ênfase na política a partir de 2008. Entretanto, consideramos que a análise dos documentos internacionais é imprescindível para compreender a política nacional e, dessa forma, optamos por incluir documentos anteriores ao período selecionado para estudo com o intuito de sustentar nossa análise sobre a política nacional.

Os documentos selecionados para análise são:

Documentos nacionais

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que institui Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (BRASIL, 1996);
- Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB) n. 17, de 3 de julho de 2001, que solicita a aprovação de novas diretrizes para a Educação Especial no país (BRASIL, 2001a);
- Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b);
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 7 de janeiro de 2008, que divulga a concepção de uma política de “inclusão total” dos alunos com deficiência nas escolas regulares (BRASIL, 2008a);
- Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008, que 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 (BRASIL, 2008b)⁹;

- Parecer CNE/CEB n. 13, de 3 de junho de 2009, que solicita esclarecimentos, por meio de uma resolução, das propostas sugeridas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva com a intenção de evitar interpretações equivocadas (BRASIL, 2009a);

- Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009b);

- A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva. Fascículo I da coleção Educação Especial na perspectiva inclusiva, 2010 (ROPOLI et al., 2010);

- Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências (BRASIL, 2011a);

- Nota técnica nº 62, de 8 de dezembro de 2011. Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011b);

- Manual de Orientação do Programa implantação das salas de recursos multifuncionais (BRASIL, 2010a);

- Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (BRASIL, 2014a);

- Portaria nº 243, de 15 de abril de 2016. Estabelece os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2016a).

Documentos internacionais

- Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990);

- Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais (UNESCO, 1994);

⁹ O Decreto n. 6.571/2008 foi revogado pelo Decreto n. 7.611/2011, no entanto, mantemos em nossas análises por considerarmos seu valor histórico para o estudo e a compreensão do projeto de professor de EE.

- Aprendizagem para Todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento (BANCO MUNDIAL, 2011);
- Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI (UNESCO, 2015).

Buscamos verificar essas mediações por intermédio dos documentos oficiais nacionais e internacionais, e, com mais propriedade os documentos relacionados à política de Educação Especial. Tivemos a intenção de observar as mudanças promovidas pelo projeto político em pauta para a escola e para o professor expressos nos documentos, ao mesmo tempo em que ponderamos com as produções acadêmicas selecionadas, pois, compreendemos que as pesquisas realizadas no meio científico também expressam o projeto político e contribuem para a construção dos consensos em torno, nesse caso, da escola e do professor de EE.

1.3 ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

Este trabalho está organizado, além da introdução, por cinco capítulos que consideramos necessários para compreender o projeto de professor de EE para a escola pública na sociedade capitalista no século XXI.

No capítulo *O projeto hegemônico de escola pública na sociedade capitalista: a escola como expressão da luta de classes*, buscamos pontuar as características da escola pública desde o século XVIII até o seu projeto para o século XXI. Para isso, lançamos mão das contribuições de teóricos que nos auxiliaram na compreensão desse objeto e realizamos o balanço de produções acadêmicas sobre a concepção da escola pública brasileira com o intuito de conhecer como os pesquisadores estão divulgando suas compreensões sobre a escola, tendo em vista que, em grande medida expressam e ajudam a disseminar o consenso em seu entorno do seu projeto e as disputas presentes.

Com o capítulo *O projeto hegemônico de professor de Educação Especial: a concepção de professor na produção acadêmica* buscamos demonstrar a nossa concepção de professor que está embasada em nossa compreensão sobre o projeto de escola, para depois inserirmos a concepção dos autores do balanço de produções acadêmicas sobre esse professor específico e, assim, iniciarmos o debate acerca do projeto de professor de EE em pauta.

No quarto capítulo *O projeto Hegemônico de professor de Educação Especial: a concepção de professor nas políticas de perspectiva inclusiva* desenvolvemos a análise sobre a política educacional, especialmente a política de Educação Especial, por intermédio de documentos nacionais e internacionais que consideramos representativos. O objetivo principal foi compreender o conteúdo difundido mediante a documentação e o que expressa sobre o professor de EE e sobre a escola pública brasileira para compreendermos o projeto de escola e de professor que estão em pauta e com que objetivo. Destacamos os conceitos de professor, profissional e educador utilizados para denominar o professor de EE e, em alguma medida, indicam o projeto de professor de EE difundidos. Consideramos que há um projeto hegemônico de professor de EE e que esse está expresso nos documentos oficiais e, em grande medida, nas pesquisas desenvolvidas sobre esse professor específico.

Por fim, apresentamos as sínteses desenvolvidas ao longo do trabalho no capítulo cinco: *O projeto de Professor de Educação Especial para o projeto de escola pública brasileira para o Capital na virada do século XXI*, no qual tivemos a intenção de organizar a tese sobre o projeto de professor de EE em pauta com base nas análises desenvolvidas sobre as produções acadêmicas e sobre os documentos selecionados para esta pesquisa.

2 O PROJETO HEGEMÔNICO DE ESCOLA PÚBLICA NA SOCIEDADE CAPITALISTA: A ESCOLA COMO EXPRESSÃO DA LUTA DE CLASSES

Apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital (MÉSZÁROS, 2008, p. 48).

Nosso estudo sobre o projeto de professor de Educação Especial (EE) tem como pressuposto que essa discussão está alicerçada às políticas educacionais e à concepção de escola em uma sociedade baseada na luta de classes. Dessa forma, pensar o professor, e, no nosso caso, esse professor específico, requer compreender as múltiplas determinações que assolam a escola pública hoje.

Apresentaremos alguns elementos sobre a constituição da escola no século XVIII para compreender sua gênese e articular relações analíticas com a escola do século XXI. Para isso, lançamos mão da análise de teóricos que se dedicaram a compreender essa instituição e suas relações, acompanhado do debate possibilitado pelo balanço de produções acadêmicas sobre a concepção de escola pública realizado em etapas iniciais da pesquisa.

Na busca dos trabalhos acadêmicos que contêm debates acerca da compreensão da escola nos seus aspectos gerais, o termo “função da escola” foi utilizado de forma proposital por considerarmos que aglutina as pesquisas a respeito desse objeto. No entanto, consideramos que esse termo pode conter em si traços de uma perspectiva positivista (SAVIANI, 2010; ALGEBAIL, 2009) que não nos permite compreender a dialética sobre a escola e, por isso, para nosso trabalho optamos por utilizar o termo “projeto de escola pública” ou “concepção de escola pública” como estratégia para pensar a escola no âmago das suas características contraditórias e históricas.

O intuito de compreender a escola no campo das políticas educacionais e, mais enfaticamente, no que concerne às políticas de perspectiva inclusiva, é analisar sua constituição na sociedade capitalista. O projeto hegemônico de escola pública nesta sociedade atende ao objetivo de perpetuar os interesses da burguesia e, a depender das necessidades de expansão do capital, readaptar-se. Entretanto, considerando a escola como uma das instituições privilegiadas de

formação para a classe trabalhadora, tem o potencial de possibilitar o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade mediado por relações diferenciadas das propostas educacionais burguesas, que visem a emancipação humana. Nesse aspecto, a escola pública é um elemento de disputas e um dos eixos fundamentais para compreender as alterações que estão sendo propostas para o professor de Educação Especial.

Para compreender o projeto de escola pública para a sociedade capitalista no início do século XXI, consideramos necessário retomar e pontuar algumas análises desenvolvidas por teóricos de referência sobre sua constituição.

2.1. A ORIGEM DA ESCOLA PARA A CLASSE TRABALHADORA

2.1.1 A escola pública e as Revoluções

O debate sobre a escola pública teve início com os teóricos e políticos Franceses Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Denis Diderot (1713-1784) e Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat ou Nicolas de Condorcet (1743-1794). No período da Revolução Francesa (1789-1799) na base das ideias de escola estava a defesa pública, universal, laica, obrigatória e gratuita (ALVES, 2006). Ao mesmo tempo, Alves (2006) demonstra que esses ideais eram postos à prova pelas dificuldades de implementação na sociedade burguesa e acabavam por relativizar as reivindicações. Como afirmava Condorcet: “As escolas secundárias são destinadas às crianças cujas famílias podem dispensá-las por mais tempo do trabalho e consagrar à sua educação maior número de anos ou mesmo qualquer avanço” (CONDORCET, 1929b, p. 95 apud ALVES, 2006, p. 56). Dessa forma, a defesa de educação igualitária não se estendia para todos.

Naquela época a escola estava eminentemente sobre o comando da igreja. No entanto, Manacorda (2010) apresenta outros teóricos que compreendiam a escola como responsabilidade do Estado, era o caso de Louis René de La Chalotais (1701-1785). O autor afirma:

Enquanto Diderot lutava contra os ataques da Igreja e as proibições do Estado para levar a termo a sua enciclopédia, e enquanto Rousseau voltava as costas à sociedade para idolatrar o seu solitário Emílio, outras vozes se levantavam solicitando uma intervenção inovadora do Estado no campo

da instrução, tradicionalmente entregue à Igreja (MANACORDA, 2010, p. 298).

Ainda que todas essas ideias resguardassem algumas ressalvas a respeito do acesso à educação pela classe trabalhadora, a luta aqui se mantinha contra o domínio da igreja. Como afirma Manacorda (2010) nos anos de mil e setecentos a pedagogia se torna política, cujos preceitos estavam na instrução literária, na instrução intelectual, na instrução física, na instrução moral e na instrução industrial.

Com as mudanças na produção mercantil advindas da Revolução Industrial ao longo dos séculos XVIII e XIX, a qual passou de essencialmente artesanal para majoritariamente industrial, ocorreram também mudanças na formação do trabalhador para atender a esse novo modelo do processo produtivo. Como explica Manacorda (2010),

Na idade Moderna, o modo de produzir os bens materiais necessários para a vida da sociedade transformou-se profundamente. Após o prevalecimento da produção artesanal individual (ou de pequenos grupos de iguais), que se realizava nas oficinas associadas às respectivas corporações de artes e ofício, passa-se a uma fase de iniciativa do mercador capitalista que, esquivando-se às corporações, destina a matéria-prima e o processo produtivo a indivíduos dispersos e não associados, mas controlados por ele. O momento sucessivo é o da chamada cooperação simples, onde, sob novas relações de propriedade e concentrado numa só oficina os artesãos antes dispersos, o modo de trabalhar permanece essencialmente o mesmo. Em um momento posterior, da cooperação simples passa-se para a manufatura, com a qual se efetua uma primeira divisão do trabalho, ou melhor, de rotinas operativas, dentro de cada setor de produção e de cada estabelecimento, através do qual cada trabalhador realiza agora somente uma parte do processo produtivo completo da sua “arte”. Por último, devido à crescente intervenção da ciência como força produtiva, passa-se ao sistema da fábrica e da indústria baseada nas máquinas, em que a força produtiva não é mais dada pelo homem, mas pela água dos rios,

primeiro, e pelo carvão mineral, em seguida; e a máquina realiza as operações do homem, já reduzido a um simples acessório da máquina (MANACORDA, 2010, p. 326, grifos nossos).

Para entender a produção da escola, no que diz respeito à classe trabalhadora, é inevitável recorrermos a essa época, a qual tinha no trabalho infantil uma de suas características. O trabalho dos considerados mais frágeis (mulheres e crianças) era comum e até necessário para o sustento das famílias em época de extrema pobreza e desorganização social. No entanto, junto com a modernização do sistema produtivo e a entrada da maquinaria na grande indústria, que segundo Marx (2013) era

Considerada exclusivamente como meio de barateamento do produto, o limite para o uso da maquinaria está dado na condição de que sua própria produção custe menos trabalho do que o trabalho que sua aplicação substitui. Para o capital, no entanto, esse limite se expressa de forma mais estreita. Como ele não paga o trabalho aplicado, mas o valor da força de trabalho aplicada, o uso da máquina lhe é restringido pela diferença entre o valor da máquina e o valor da força de trabalho por ela substituída (MARX, 2013, p. 466).

Não era mais necessária força muscular em graus elevados para executar as tarefas, o que torna a força de trabalho feminina e infantil, de imediato, a mais rentável ao capital. Ocorre aqui uma ampliação da venda das forças de trabalho, incluindo todos da família e o que antes era pago a um trabalhador, agora é repartido. A maquinaria, usada pelo capital, desvaloriza o valor da força de trabalho obrigando todos a se submeterem a exploração do trabalho e do mais-trabalho. Marx (2013) afirma que nesse momento ocorre mais drasticamente a usurpação do tempo de recreação e de dedicação à família. “Antes, o trabalhador vendia sua própria força de trabalho, da qual dispunha como pessoa formalmente livre. Agora, ele vende mulher e filho. Torna-se mercador de escravos” (MARX, 2013, p. 469).

Nogueira (1993) aponta que o trabalho infantil não é obra da revolução industrial, já existia anteriormente, embora de outra forma como, por exemplo, no meio rural e continuou concomitante ao trabalho

fábrica. Entretanto, a autora também afirma que a Revolução Industrial marcou decisivamente a vida dos sujeitos que dependiam do trabalho para sobreviver.

Mas é certo que, bem para além da esfera produtiva, toda a vida dessas sociedades se viu modificada. Assim, a industrialização aparece no bojo de um movimento mais amplo que afeta praticamente todos os setores da vida social, das instituições políticas às mentalidades. Dentre os fatores mais frequentes assinalados pela história social distingue-se, de um lado, o fenômeno da urbanização, isto é, a reunião de grandes contingentes populacionais nas cidades onde passa a se concentrar o grosso das diferentes atividades: produtivas, administrativas, intelectuais e outras; e, de outro lado, a constituição de uma classe operária composta tanto por mulheres e crianças quanto por adultos do sexo masculino, cuja sub-remuneração implicava em difíceis condições de existência (NOGUEIRA, 1993, p. 24)

No contexto de desumanidade extrema, como afirma Marx (2013)

[...] a devastação intelectual, artificialmente produzida pela transformação de seres humanos imaturos em meras máquinas de fabricação de mais-valor – devastação que não se deve confundir com aquela ignorância natural-espontânea que deixa o espírito inculto sem estragar sua capacidade de desenvolvimento, sua própria fecundidade natural – acabou por obrigar até mesmo o Parlamento inglês a fazer do ensino elementar a condição legal para o uso “produtivo” de crianças menores de 14 anos em todas as indústrias sujeitas à lei fabril (MARX, 2013, p. 473).

A indicação legal da diminuição da carga horária de trabalho e a ideia de acesso das crianças da classe trabalhadora à escola, segundo Alves (2006), foi um processo que representou ganhos com relação à

educação para as crianças, mas não garantiu que essas mudanças não ocasionassem problemas às famílias, tendo em vista que na realidade desumana que viviam, os pais barganhavam a força de trabalho dos filhos em indústrias não regulamentadas, o que efetivamente acabou por piorar as condições de trabalho nas quais essas crianças eram submetidas.

A lei fabril promulgada em 7 de junho de 1844 na Inglaterra, a qual abordava essencialmente a diminuição da carga horária de trabalho das crianças, não garantia a efetividade das ações educacionais e deixava a cabo das fábricas a responsabilidade de sua viabilização, que, muitas delas, acabavam por se caracterizar como “fictícias”, com os próprios professores analfabetos (MARX, 2013).

Como explica Marx (2013),

Ao longo dos últimos anos, em alguns ramos da manufatura inglesa de lã, diminuiu muito o trabalho infantil, tendo suprimido em alguns lugares. Por quê? A lei fabril tornou necessários dois turnos de crianças, dos quais uma trabalha 6 horas e a outra, 4 ou 5 horas por turno. Mas os pais não aceitavam vender os *half-times* (meios-turnos) mais baratos do que anteriormente os *full-times* (turnos inteiros). Daí a substituição dos *half-times* pela maquinaria (MARX, 2013, p. 466).

No sistema de produção capitalista, ainda nos seus primórdios, a exploração da força de trabalho infantil e feminina era uma forma de garantir mais lucro, pois representavam menor custo ao capitalista que a força de trabalho masculina. Com o uso da maquinaria e o investimento crescente dedicado por lei às crianças, o desemprego infantil foi uma grande marca na época. Essas crianças que antes passavam a maior parte do tempo nas fábricas com seus pais, agora ficavam parte nas escolas e o resto nas ruas, sem os cuidados necessários. Nesse âmbito, a produção da escola pública como aponta Alves (2006) veio em decorrência da necessidade de abrigo e ensino para essas crianças adaptando-as ao modelo de trabalho nas fábricas.

Importante pontuarmos algumas características do início dessa instituição para compreendermos ao longo da história como a escola vai sendo transformada em decorrência das exigências para a manutenção do Capital. Com base nesses apontamentos iniciais, ao olharmos para a escola no século XXI, percebemos que a hegemonia da classe burguesa

prevaleceu. Nesse modelo, a escola é adequada às exigências do mercado, no sentido de atender as mudanças do mundo do trabalho e as necessidades de novos tipos de trabalhadores, incluindo todos os sujeitos nesse processo, como por exemplo, os deficientes. Durante a Revolução Industrial, pela necessidade de adaptação às máquinas, passou-se a requerer trabalhadores com certo nível de instrução suficiente para operá-las e ler manuais, no entanto, com as mudanças do mundo do trabalho as exigências sobre o trabalhador também mudaram. Hoje, pelo que observamos nos documentos nacionais e internacionais o que se pretende é um trabalhador proativo, flexível, multifuncional, polivalente e empreendedor (FRIGOTTO, 1989; KUENZER, 2011; SHIROMA, 2003; RAMOS, 2006; PICCININI; OLIVEIRA; RÜBENICH, 2006; NEVES et al., 2005; COAN, 2011).

Kuenzer (2011) destaca que:

A forma de organizar o trabalho na fábrica contém um projeto pedagógico, muitas vezes pouco explícito, mas sempre presente. Seu objetivo é a constituição de um certo tipo de trabalhador, conveniente aos interesses capitalistas; em outros termos, propõe-se a habituação do trabalhador ao processo de trabalho concreto existente na fábrica, que, embora apresente certa especificidade, nada mais é do que uma manifestação particular do trabalho capitalista em geral. Nesse sentido, o projeto pedagógico que ocorre no interior da fábrica articula-se com o processo educativo em geral, que se desenvolve no conjunto das relações sociais determinadas pelo capitalismo (KUENZER, 2011, p. 76).

Shiroma (2011) aponta a perspectiva de um novo tipo de trabalhador, especialmente a partir das reformas educacionais da década de 1990, que, de acordo com a demanda do sistema produtivo, evidencia a necessidade da escola para esse fim.

Nesse contexto, a procura por profissionais de novo tipo, flexíveis, capazes de gerir imprevistos, inovadores, pró-ativos e eficientes, trouxeram novas exigências para os sistemas educativos. Evidencia-se o dilema para o capital que depende de trabalhadores mais qualificados para ganhar vantagens competitivas, mas que não questionem

o status quo. Este é, também, um dilema para o Estado capitalista que deverá formá-los (SHIROMA, 2011, p. 4).

Os estudos sobre as políticas educacionais e suas correlações com as Organizações Multilaterais (OM), como por exemplo: o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), indicam o interesse do capital internacional e financeiro na educação em escala mundial, em especial dos países de capitalismo dependente, como o Brasil. Como está expresso no documento *Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento* (BANCO MUNDIAL, 2011),

A nova estratégia centra-se na aprendizagem por uma simples razão: o crescimento, desenvolvimento e redução da pobreza dependem dos conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem, não no número de anos que passaram sentados numa sala de aula. No nível pessoal, embora um diploma possa abrir as portas para um emprego, são as competências do trabalhador que determinam a sua produtividade e capacidade para se adaptar a novas tecnologias e oportunidades (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 3).

A concepção de educação expressa no documento citado reforça a ideia da educação como propulsora da ascensão social, mas, agora para o século XXI a preocupação para com a formação dos trabalhadores está centrada no desenvolvimento de habilidades e competências para se manter no mercado de trabalho formal e informal. Tal compreensão revigora as análises sobre as concepções pedagógicas que influenciaram e influenciam na escola hoje, como, por exemplo o escolanovismo e o tecnicismo.

Nesse sentido, é necessário compreender como as teorias educacionais, ao longo da história, foram articuladas politicamente e de que forma influenciaram na constituição da escola hoje é de suma importância para compreensão do objeto de estudo. No embate sobre as teorias que repercutem na educação, ao longo da história, percebemos influências das concepções filosóficas. Suchodolski (2002) ao mencionar sobre a pedagogia da essência e a pedagogia da existência

aponta suas origens na própria filosofia. Na pedagogia da essência, afirma que havia uma imagem idealizada de homem a ser perseguido e tinham como pensadores, apesar de suas diferenças, Kant, Fichte e Hegel. Já na pedagogia da existência o indivíduo era tomado como centralidade e o foco estava em estratégias de desenvolvimento espontâneo, dessa vertente faziam parte Kierkegaard, Stirner e Nietzsche, resguardando as inúmeras diferenças entre eles. A importância de destacar esses dois modelos de pensamento sobre a educação está no fato de contribuírem para a compreensão das teorias educacionais e, nesse caminho, a visão de homem.

A preocupação sobre os processos educacionais não surgiu com a ideia de homem real ou concreto, mas com o ideal propagado em cada época, ou seja, vinculado ao modelo de sociedade e ao sistema produtivo. Essas pedagogias se propunham de diferentes formas adaptarem o indivíduo na sociedade, mas não rompendo com esse modelo, pois tinham como base o liberalismo. Assim, podemos vincular a semelhança com as teorias educacionais que influenciaram decididamente no modelo de escola e educação.

Destacamos três pedagogias, que reverberam na educação e que nos auxiliam a pensar sobre o projeto de escola pública: pedagogia tradicional, pedagogia nova (ou escola nova) e pedagogia tecnicista. Entretanto, por mais que essas correntes de pensamento se diferenciem e ganhem mais ênfase em determinados períodos históricos, não podemos compreendê-los de maneira isolada tendo em vista que hoje percebemos a presença delas, e, como foram pensadas para o mesmo modelo de sociedade, todas têm como decorrência o objetivo primordial de adaptação e perpetuação do capitalismo.

Para a pedagogia denominada tradicional a educação é tida como redentora dos indivíduos da ignorância, da marginalidade e propulsora de uma vida social em harmonia. Segundo Saviani (2012, p. 5) sua organização teve como indutor o pensamento de que a educação é um direito de todos e um dever do Estado. Afirma: “O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia. Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa”. A escola passa então a ser uma instituição privilegiada de acesso ao conhecimento sistematizado e, com ele, o indivíduo deixa de ser marginalizado. “A escola surge como um antídoto à ignorância” (SAVIANI, 2012, p. 6).

No entanto, nem tudo que se propunha foi implementado ou, mais uma vez, não se levou em consideração o sujeito a quem se destinava a escola, como nos mostra Saviani (2012)

A referida escola, além de não conseguir realizar seu desiderato de universalização (nem todos nela ingressam e mesmo os que ingressam nem sempre eram bem-sucedidos), ainda teve de curvar-se ante o fato de que nem todos os bem-sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar (SAVIANI, 2012, p. 6).

Em decorrência desses fatos, começou-se a divulgar, em meados do século XIX, críticas a esse modelo e alternativas diferenciadas para uma escola que respeitasse o indivíduo como ser único, ainda com o ideal de acesso. Entrou em evidência nesse momento um amplo movimento de reforma que ficou conhecido como “escolanovismo” (ROMANELLI, 2013). Lopes (1982) acrescenta que nesse período

A escola cientificiza-se. A criança é o centro de tudo: resgata-se e aprimora-se a Revolução Copernicana da educação iniciada por Rousseau. Não mais o miniadulto (nem a fábrica precisava mais dele!) mas um ser com características próprias; sobre ele convergem-se estudos, testes, medidas, programas, métodos e metodologias (LOPES, 1982, p. 24).

A Escola Nova é marcada pela preocupação dos médicos com relação aos estudantes, em especial, com deficiência. Não se pensa mais numa escola igual para todos, mas numa escola que atenda as especificidades de cada um, nesse sentido, os marginalizados não são mais os ignorantes, mas os “anormais”, os que não se adaptam aos padrões estabelecidos e cabe à escola acolhê-los (SAVIANI, 2012). A escola passa a ter o papel de redenção social, como afirma Saviani (2012, p. 8) “A educação, como fator de equalização social, será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais”. Um modelo que pretende ressaltar nos sujeitos o sentimento de pertencimento, de solidariedade, entre outros que possam contribuir com o apaziguamento

social, com a aceitação do modo de produção capitalista que expropria desses sujeitos sua força de trabalho e aliena sua humanidade. A escola passa a ser um espaço de formação ideológica, de produção de sujeitos não-críticos que aprendem segundo suas subjetividades e iniciativas. O importante é “aprender a aprender” (SAVIANI, 2010). Ressaltamos aqui a influência explícita dessa pedagogia às propostas das OM indicadas para a escola pública no século XXI, as quais são remodeladas pelas exigências do mercado.

Essa pedagogia no seu início foi realizada, na maioria dos casos, em escolas privadas tendo em vista os custos altos dos materiais necessários para o seu desenvolvimento, tornando-se um modelo de escolas para as elites. Como endossa Saviani (2012)

Vê-se, assim, que paradoxalmente, em lugar de resolver o problema da marginalidade, a “Escola Nova” o agravou. Com efeito, ao enfatizar a “qualidade do ensino”, ela deslocou o eixo de preocupação do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo ao mesmo tempo uma dupla função: manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses (SAVIANI, 2012, p. 10).

A pedagogia ressaltada pela Escola Nova mereceria uma abordagem mais profunda levando em consideração a importância que teve e tem na visão sobre as escolas hoje, no entanto, levantamos alguns aspectos somente para destacar sua relevância no contexto educacional atual. Dessa forma, não podíamos deixar de mencionar a influência da pedagogia tecnicista, a qual trouxe a vertente empresarial para a educação.

A escola apontada como responsável pelo fracasso social, como propulsora das desigualdades e baixa qualificação da força de trabalho não era positiva para o desenvolvimento do país. Assim, a pedagogia tecnicista traz à tona para a educação a visão norte-americana de funcionamento das fábricas, impulsionada por Frederick W. Taylor. Segundo Kuenzer e Machado (1982),

A tecnologia educacional, em seus termos mais simples, representa a racionalização do sistema de ensino em todas as suas formas e níveis, tendo em vista sua eficiência, medida por critérios internos de economia de recursos escassos, e sua eficácia, medida pela adequação de seu produto às necessidades do modelo de desenvolvimento vigente. Ou seja, significa a absorção, pela educação, da ideologia empresarial (KUENZER; MACHADO, 1982, p. 30).

Tal concepção trouxe para a escola a visão produtivista, a lógica do trabalho parcelado, da busca por resultados, utilizando-se de tecnologias para uma melhor eficiência e tornando-se objetiva e operacional. Destacamos do trecho citado anteriormente do documento *Aprendizagem para todos*: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 3), no qual afirma que “A nova estratégia centra-se na aprendizagem por uma simples razão: o crescimento, desenvolvimento e redução da pobreza dependem dos conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem, não no número de anos que passaram sentados numa sala de aula”, para demonstrar que a ideia de aprendizagem propagada pelo BM no século XXI está embasada na ideia de escola produtiva, eficaz aos interesses do mercado e condizente com os preceitos da pedagogia tecnicista.

Ou seja, essas teorias educacionais destacadas são cruciais para a constituição da escola pública no atual momento histórico. Na busca por compreender como essas três pedagogias (tradicional, nova e tecnicista) repercutiram na educação e, essencialmente, na Educação Especial pudemos apreender que todas se preocupavam com a adaptação do sujeito à sociedade. Com estratégias de desenvolvimentos diferenciadas, nenhuma delas foi articulada pela preocupação de romper com o sistema social em voga, ao contrário delegaram à educação, mais especificamente à escola, a responsabilidade pelo fracasso individual dos sujeitos, escamoteando a realidade de expropriação que o capitalismo impõe.

A escola pública para o século XXI, segundo as propostas das OM, requer uma formação para a classe trabalhadora, influenciada pelas teorias citadas, adaptada às exigências das mudanças do mundo do trabalho. Como apontam Shiroma (2011) e Kuenzer (2011) esse “novo

tipo” de trabalhador além de dominar conhecimentos técnicos para sua atividade, deve ser um sujeito empreendedor.

O conceito de empreendedorismo na escola vem sendo discutido como um novo tipo de educação que visa forjar a consciência do indivíduo para que se adapte no mercado de trabalho em constante modificação e, ao mesmo tempo, tome para si a responsabilidade de administrar sua vida com os crescentes índices de desemprego. Como afirma Coan (2011),

Nesse contexto, ganham evidência os discursos centrados na responsabilidade social, empreendedorismo voltado para o desenvolvimento de projetos educacionais de viés comunitário que, simultaneamente, despolitizam as relações sociais contraditórias e responsabilizam a pessoa e a comunidade pelas soluções das questões sociais e, simultaneamente, estimulam a competitividade e o individualismo como valor moral. Nessa esteira, testaram-se as hipóteses levantadas que serviram para sustentar a tese de que a educação para o empreendedorismo por seus ensinamentos e práticas contribui para formar o homem empreendedor, portador de espírito competitivo, mas ao mesmo tempo, solidário e preocupado com as questões sociais. É o homem responsável por sua própria produção da existência e que age de acordo com os interesses do capital. É capaz de se adaptar ao novo mercado de trabalho flexibilizado, mas, simultaneamente, preocupado com a diminuição da miséria humana, por isso engajado em ações voluntárias em projetos de cunho social e até “politizado”, segundo os princípios do neoliberalismo de Terceira Via, pois é exigente em relação à transparência das ações do Estado que opera os desígnios do sistema do capital (COAN, 2011, p. 454).

Dessa forma, a concepção de empreendedorismo na educação é uma maneira de viabilizar o projeto de escola pública pautado pelo Capital para o século XXI, pois, ao mesmo tempo em que assevera uma formação minimalista com apenas o necessário para o mercado de

trabalho, induz a interpretação da escola como espaço de ascensão social por esforço individual. Coan (2011) destaca que

A escola empreendedora, por sua vez, é aquela que busca mecanismos de auto-sustentação da instituição e constrói a cultura empreendedora que consiste em moldar o indivíduo pelo desenvolvimento de um perfil empreendedor, marcado por atitudes proativas por meio do desenvolvimento de projetos escolares práticos (aprender fazendo) o que revela uma concepção pragmática de educação (COAN, 2011, p. 454).

Tais indicações reforçam ainda mais a presença concomitante da concepção escolanovista e tecnicista de educação, com algumas alterações para o século XXI. Segundo Saviani (2010), na conjuntura de neoliberalismo o “aprender a aprender” no neoescolanovismo “liga-se à necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade” (SAVIANI, 2010, p. 432). O escolanovismo que pautava o “aprender a aprender” na busca individual de conhecimento é, dessa forma, atualizado em neoescolanovismo e amplamente difundido com as reformas educacionais da década de 1990 (SAVIANI, 2010). Assim como o neotecnicismo e a abertura da máxima “produzir mais em menos tempo” para a parceria público-privada.

Seguindo essa orientação, as diversas reformas educativas levadas a efeito em diferentes países apresentam um denominador comum: o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los (parceria é a palavra da moda) com a iniciativa privada e as organizações não governamentais (SAVIANI, 2010, p. 438).

A essas pedagogias Saviani (2012) denomina de não críticas. “Como se vê, no que respeita às relações entre educação e sociedade, concebe-se a educação como uma ampla margem de autonomia em face da sociedade evitando sua desagregação e, mais do que isso, garantindo a construção de uma sociedade igualitária” (SAVIANI, 2012, p. 4). Tal caracterização possibilita que compreendamos vertentes de pensamentos produzidas sobre a escola e que contribuem para o debate sobre o seu

projeto. O referido autor ainda traz as referências dos autores que chama de “críticos-reprodutivistas”, os quais caracteriza como teóricos que analisam criticamente a escola, no entanto resumem suas análises em um espaço de reprodução da sociedade. Cita autores como Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron na obra *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, na qual os autores explicam a escola como espaço de violência simbólica; Althusser e a teoria da escola como Aparelho Ideológico do Estado; Baudelot e Establet apresentam críticas ao modelo de escola pensado para a manutenção da divisão de classes e elaboram o conceito de “escola dualista”. Esse conceito apresentava a escola em duas características diferenciadas: a escola para a elite e a escola para os filhos da classe trabalhadora. Não existia outro modelo de escola para esses autores e afirmavam a teoria de Althusser sobre a escola ser um “Aparelho Ideológico do Estado”.

Para Saviani (2012) essas teorias não-críticas tiveram a característica de mostrar como a escola se configura, mas não se preocuparam em pensar uma proposta pedagógica. Apontam para a escola como um espaço unilateral de atuação para o capital.

Essas concepções não permitem olhar para a escola, assim como para os sujeitos que lá atuam, com as categorias de mediação e contradição, tendo em vista as complexas relações que se estabelecem no interior dela. A respeito da teoria crítica da educação é importante ressaltar que corroboram com a análise das “teorias crítico-reprodutivistas” de que a escola é determinada socialmente, no entanto, acreditam que esse espaço seja um espaço importante de disputa.

Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dos dominantes (SAVIANI, 2012, p. 31).

Marx e Engels desenvolveram algumas análises sobre a escola que nos auxilia a compreender sua importância naquele período histórico para a formação da classe trabalhadora. Na *Crítica do Programa de Gotha* Marx evidencia sua preocupação a esse respeito, na qual afirma que na escola deve-se unir a teoria à prática e ser financiada

com recursos públicos, mas não conferir ao Estado o papel de educador (MARX, 2012). Nessa medida, em alguns de seus trabalhos indicam uma escola que fosse capaz de juntar a teoria estudada e a prática do trabalho nas fábricas.

Engels (1982) em *Princípios Básicos do Comunismo* afirma que para consolidar uma sociedade comunista é necessária uma “Constituição democrática do Estado” como uma das condições para o ataque contra a propriedade privada dos meios de produção e toma entre essas medidas a “Educação de todas as crianças, a partir do momento em que podem passar sem os cuidados maternos, em estabelecimentos nacionais e a expensas do Estado. Combinar a educação e o trabalho fabril” (ENGELS, 1982, p. 87). A proposta da junção entre teoria e prática estava no ponto basilar da eliminação da divisão do trabalho, no qual os jovens dominariam todo o processo produtivo diferentemente do sistema fordista (ENGELS, 1982).

Como afirma Nogueira (1993),

Nesse contexto, a educação assume, para os dois [Marx e Engels], o significado de uma arma importante nesse combate. Faz-se necessário que o trabalhador consiga não somente ter acesso a esse saber, mas que possa ainda chegar a controlar o processo de produção/reprodução (as condições de transmissão) dos conhecimentos científicos e técnicos (NOGUEIRA, 1993, p. 91).

Importante ressaltar que para Marx e Engels estão claros os interesses burgueses para com a escola, ou seja, não é mediante a educação burguesa que conquistaremos a emancipação humana. Tal afirmação se faz pertinente ao pensarmos a escola pública para o século XXI, as políticas educacionais e suas relações diretas com as necessidades de perpetuação do Capital, inclusive a respeito da inserção dos estudantes público-alvo na Educação Especial nesse modelo de escola pública que não prioriza o acesso ao conhecimento científico. Entretanto, alertam: “Os comunistas não inventam a acção da sociedade sobre a educação; apenas transformam o seu carácter, arrancam a educação à influência da classe dominante” (MARX; ENGELS, 1982, p. 122).

Posto isso, podemos então afirmar que não há possibilidades de uma escola que vá ao encontro dos interesses da classe trabalhadora, tendo em vista sua intrínseca relação com o capital? Marx em algumas

de suas obras como: *Instruções para os delegados do conselho geral provisório. As diferentes questões* (1983) e *Críticas do programa de Gotha* (2012) indica sua preocupação com a formação dos trabalhadores, em especial das crianças. Como mencionamos, para ele a escola deveria ser ligada ao trabalho, com o tempo na escola onde os alunos aprenderiam conteúdos que possibilitassem o conhecimento da realidade e do mundo e o tempo na fábrica, tendo em vista a realidade da necessidade do trabalho no século XIX. Como afirma Coggiola (2002), na perspectiva de Marx a proposta era uma escola integral e politécnica que possibilitaria uma formação contra a alienação do trabalhador.

Para Marx a escola é uma importante instituição de formação dos sujeitos, como traduz Manacorda (2010), o objetivo é a formação do homem omnilateral.

A omnilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2010, p. 96)

Por mais que se pense na impossibilidade de implementação desse modelo de escola na sociedade capitalista atual, essas propostas são de extrema relevância para considerarmos as potencialidades internas a esse espaço. Em nenhum momento se descarta a importância da escola para a manutenção da hegemonia burguesa, mas concordamos com Gramsci (1989) quando aponta a possibilidade desses espaços formativos para a construção da revolução. A concepção de escola em Gramsci não se limita ao espaço escolar, mas a todos os espaços que potencialmente contribuem para a passagem do “senso comum” ao “bom senso”. No entanto, ressaltamos nesse trabalho que um desses espaços importantes para a formação humana é justamente a escola. Como aponta Nosella (2010)

O objetivo último da escola de Gramsci é justamente transformar em liberdade o que hoje é necessidade. Trata-se, portanto, de uma escola da liberdade, isto é, de uma escola onde se ensina a

ser livre. Esta liberdade, assim como a fantasia, não é abstração, mas é historicamente determinada. Por isso deve ser ensinada. (NOSELLA, 2010, p. 180).

Pensar a materialidade dessa escola é, antes de mais nada, analisar criticamente sua posição na sociedade capitalista atual, tal liberdade reivindicada não se assemelha à bandeira do liberalismo, o qual caracteriza a liberdade ao livre mercado, ao contrário, remete a condição do sujeito de conhecer e intervir na realidade. Nesse sentido, indicamos a análise da concepção de escola e a relação com as políticas educacionais como uma das estratégias para compreender a realidade atual e sua possibilidade de superação. É importante ressaltar que não cabe à escola a responsabilidade de transformação social, no sentido exclusivo e autônomo. Esse ponto é central para a análise das reais condições, mas cabe a nós evidenciarmos suas características e suas contradições.

Nessa perspectiva, fica claro que a educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tão pouco ela é capaz de, *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio de seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sansão ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser *formais*; elas devem ser *essenciais*”. Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

Localizar as características da escola na sociedade atual e sua condição de contradição inalienável é uma tarefa histórica e essencial

para um projeto que seja articulado na contracorrente, visando produzir outra hegemonia. Como afirmam Neves e Pronko (2008),

Ainda que a escola no capitalismo sofra influência preponderante da concepção de mundo burguesa e das necessidades da reprodução da força de trabalho, ela, desde os seus primórdios, vem se constituindo também em demanda da classe trabalhadora para o exercício de tarefas simples e complexas na produção da vida e também para a compreensão das relações sociais historicamente constituídas e do seu lugar nessas relações. A escola pode ser útil à classe trabalhadora como instrumento de barganha por melhores condições de trabalho, como instrumento de alargamento do grau de conscientização política e como instrumento de formulação de uma concepção de mundo emancipatória das relações sociais vigentes. Mas, para que a educação escolar se transforme efetivamente em instrumento de conscientização da classe, ela precisa superar a sua sempre crescente subsunção aos imperativos técnicos e ético-políticos da mercantilização da vida, privilegiando na sua estruturação curricular a omnilateralidade e a politecnia (NEVES; PRONKO, 2008, p. 29).

A escola, nesse contexto, deixa de ser um mero espaço de reprodução e passa a ser ressaltada como uma possibilidade de subversões. Tais contradições podem auxiliar na elaboração e execução do projeto na contracorrente. Entretanto, como já salientamos, é impossível analisar a escola atual sem levar em consideração seu encaminhamento para a manutenção e propagação dos valores capitalistas, que é ressaltado quando verificamos os reais interesses das políticas educacionais.

A ideia de trazer pontualmente as discussões que perpassaram a constituição da escola pública, marcadas especialmente no século XVIII, tem a intenção de refletir sobre os preceitos que motivavam essas discussões e que até hoje, século XXI, continuam em voga.

A escola então, como espaço privilegiado para possibilitar a educação dos jovens, deve ser utilizada para auxiliar na libertação da sociedade de classes. Nesse sentido, a escola para a classe trabalhadora é, ao mesmo tempo, uma contradição posta pelo Capital e um espaço de

resistência face a dominação burguesa. A contradição está no fato justamente dessa possibilidade de acesso ao conhecimento sistematizado, o qual é proporcionado pelo Estado capitalista ao estimular uma escolaridade obrigatória (NOGUEIRA, 1993) como também no contato com gerações que antecederam os estudantes nas práticas sociais e guardam uma memória política sobre a realidade e que estão acumuladas por uma categoria que constitui os trabalhadores do serviço público, o qual pode estar organizado e mobilizado, nesse caso, precisam ser controlados/combatedos pelo Estado.

Podemos pensar então em uma escola que contribua para o acesso ao conhecimento produzido historicamente e, conseqüentemente, a visão da realidade e a possível superação desta, na contracorrente da escola pensada pela sociedade burguesa pós-Revolução Industrial; e uma escola proposta para o período de transição de uma sociedade capitalista a uma sociedade comunista¹⁰.

Diante do exposto a respeito do projeto de escola para o capital e da escola com potencial para atender as demandas dos trabalhadores, possibilitando o acesso ao conhecimento científico produzido historicamente, consideramos importante ressaltar a escola como uma instituição de disputa e assim compreender o que os pesquisadores acadêmicos estão discutindo e divulgando sobre a escola pública, tendo em vista que é composta por sujeitos históricos e sociais e, isso, evidencia a importância do trabalho do professor e da disputa em torno do projeto em pauta.

2.2 AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE A FUNÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

Nosso objeto de estudo é o projeto de professor de EE e as mudanças que vêm alterando sua configuração para atender ao modelo de escola pública brasileira na atual fase de desenvolvimento da sociedade capitalista. Nesse sentido, consideramos crucial analisar o projeto de escola pública para o século XXI e realizar um balanço de produções acadêmicas para compreender o que os pesquisadores estão produzindo e disseminando sobre esta instituição. Consideramos a

¹⁰ A Escola-Comuna foi um exemplo, pois como afirma Freitas (2009, p. 13) “[...] eram tidas como local de agregação de grandes e experientes educadores que se dedicavam a criar as novas formas e conteúdos escolares sob o socialismo nascente com a finalidade de transferir tais conhecimentos para as escolas regulares, de massa”.

análise sobre o projeto de escola uma parte essencial para a apreensão do projeto de professor de EE requerido pelo capital, tendo em vista que os compreendemos intrinsecamente relacionados.

O objetivo de construir este balanço de produções acadêmicas sobre a concepção de escola pública brasileira está ancorado na necessidade de compreender as relações entre as alterações propostas ao professor para a Educação Especial (EE) no escopo das reformas educacionais realizadas no Brasil a partir de 1990 e que em sua perspectiva inclusiva ganha maior expressão com o documento *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva* (BRASIL, 2008a). Com esse balanço de produções acadêmicas visamos analisar como e o que está sendo produzido sobre a escola pública brasileira e, em certa medida, compreender como está sendo formado o consenso em torno do projeto de escola para a classe trabalhadora, na qual se insere o projeto de professor de EE.

Para realizar a análise dos trabalhos que abordaram a escola como foco de suas pesquisas privilegiamos o sistema de busca para teses e dissertações no portal de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); o portal de periódicos da *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*; o portal de busca do Google Acadêmico e os trabalhos reunidos nos anais das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Nessas cinco frentes de buscas de trabalhos, exceto nos trabalhos da ANPEd, utilizamos dois descritores: função da escola e papel da escola¹¹, os quais foram utilizados isoladamente. Num primeiro momento tivemos a intenção de utilizar os descritores política educacional e escola brasileira, no entanto eles não agregaram trabalhos diferentes dos descritores já selecionados e, considerando que nosso objetivo é compreender como os pesquisadores estão pensando a concepção de escola, os dois descritores selecionados permitiram abarcar um número significativo de trabalhos. Na seleção, como opção metodológica, descartamos trabalhos com o objetivo de compreender a escola por meio dos sujeitos envolvidos nela, ou ainda, trabalhos que focavam a análise em municípios específicos.

¹¹ Utilizamos os descritores função e papel da escola por considerarmos que aglutinam os pesquisadores que se propõem analisar a concepção/projeto de escola.

Não delimitamos o período de busca, pois tínhamos a intenção de selecionar o maior número de trabalhos possíveis, já que nosso objetivo é verificar como a concepção de escola vem sendo abordada pelos pesquisadores em suas possíveis mudanças, buscando apreender, assim, o movimento de incorporação do projeto de escola em pauta. Na primeira triagem o número de trabalhos selecionados foi extenso, mas abordavam assuntos diversos não relacionados ao nosso estudo, como: escola de saúde, engenharia e direito.

Dessa forma, selecionamos 50 trabalhos que consideramos representativos das discussões que estão sendo propostas pelas pesquisas acadêmicas. Para a exposição dos dados coletados, optamos por apresentá-los no Apêndice A deste trabalho, onde consta a descrição detalhada dos passos metodológicos para essa pesquisa. Na Tabela 1 quantificamos os trabalhos selecionados por tipo de produção.

Tabela 1 - Quantidade de trabalhos selecionados sobre a escola pública brasileira por tipo de produção, 1988-2016

TIPO DE PRODUÇÃO	QUANTIDADE
Tese	5
Dissertação	17
Artigos em Periódicos	18
Trabalhos em eventos	10
Total	50

Fonte: Elaborada com base no Portal CAPES, na BDTD, no *Scielo*, Google Acadêmico e Portal das reuniões nacionais da ANPED, 2016.

Para selecionarmos os trabalhos que tiveram como foco de suas pesquisas a função da escola pública brasileira, realizamos quatro triagens. Os elementos textuais utilizados nessa seleção foram: título, resumo, palavras-chave e texto na íntegra. Na primeira parte verificamos nos títulos que não necessariamente continham a palavra ‘escola’, mas quais indicavam a intenção de estudo sobre essa instituição. Posteriormente precedemos a leitura dos resumos e, neles, observamos se os autores se dedicaram a analisar a escola, assim como verificamos se continham em suas palavras-chave esse intuito. Os trabalhos que ainda deixaram dúvidas foram lidos na íntegra. Desse modo selecionamos 50 produções acadêmicas que serão demonstradas a seguir.

Quadro 1 – Relação dos trabalhos selecionados sobre a escola pública brasileira por ano de publicação, 1988-2016 (continua)

ANO	TIPO	REVISTA / IES	TÍTULO	AUTOR	ORIENT.
1988	Dissertação	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	A nova clientela escolar, um desafio aos educadores: partir da prática social e/ou do conhecimento dos alunos?	Antônio Simonetto	Prof. Dr. José Luiz Sanfelice
1993	Artigo em revista	Paidéia / São Paulo	Afinal, para que serve a escola? Representação feita por adultos alfabetizados e analfabetos.	Leda Verdiani Tfouni Geraldo Rontanelli Ana Mana Alvares Roberta M. da S. Garci	-
1997	Artigo em revista	Educação & Sociedade / Campinas	A arte de se ligar às coisas da cultura: escola e lei de retorno do capital simbólico	Gilson R. de M. Pereira	-
1997	Artigo em revista	Educação & Sociedade / Campinas	A concepção socialista da educação e os atuais paradigmas da qualificação para o trabalho: Notas introdutórias	Rosemary Dore Soares	-
2001	Dissertação	Universidade Estadual de Maringá	Globalização e Educação: Sobre a reforma curricular brasileira da década de 90	Silvana Heidemann Rocha	Prof. Dr. César Alencar Arnaut de Toledo
2001	Artigo em revista	Educar / UFPR	Função social da escola e organização do trabalho pedagógico	José Geraldo Silveira Bueno	-

Quadro 1 – Relação dos trabalhos selecionados sobre a escola pública brasileira por ano de publicação, 1988-2016 (continua)

ANO	TIPO	REVISTA / IES	TÍTULO	AUTOR	ORIENT.
2001	Artigo em revista	Sociologias / Rio Grande do Sul	Processos de inovação e políticas de ciência e tecnologia: um olhar sobre a função social da escola brasileira na contemporaneidade	Márcia Lopes Reis	-
2001	Artigo em revista	Educação & Sociedade / Campinas	Educação: da formação humana à construção do sujeito ético	Neidson Rodrigues	-
2003	Dissertação	Universidade de Santa Catarina (UFSC)	Pedagogia de Projetos: uma forma de garantir a aprendizagem significativa	Adriana Pelizzari	Prof ^a . Dr ^a . Elaine Ferreira
2004	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (URGS)	O papel da escola: obstáculos e desafios para uma educação transformadora	Márcia Silvana Silveira Barbosa	Prof ^a . Dr ^a . Carmem Lucia Bezerra Machado
2005	Trabalho em evento	28 ^a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação	Projeto Escola de Fábrica: atendendo a “pobres e desvalidos da sorte” do século XXI	Sonia Maria Rummert	
2006	Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (URGS)	Escola e Emancipação: o currículo como espaço-tempo emancipador	Alexandre Silva Virgínio	Prof ^a . Dr ^a . Clarissa Eckert Baeta Neves
2006	Dissertação	Universidade de Metodista de São Paulo	A Função Social da Escola no olhar dos diferentes segmentos da equipe escolar	Rosa Da Cunha Barbosa Giannotti	Prof ^a . Dr ^a . Lindamir Cardoso Vieira de Oliveira

Quadro 1 – Relação dos trabalhos selecionados sobre a escola pública brasileira por ano de publicação, 1988-2016 (continua)

ANO	TIPO	REVISTA / IES	TÍTULO	AUTOR	ORIENT.
2007	Tese	Universidade de Brasília (UNB)	A qualidade da educação na escola pública e o comprometimento da cidadania global emancipada: implicações para a situação da pobreza e da desigualdade no Brasil	Ranilce Mascarenhas Guimarães Iosif	Profº Drº Pedro Demo
2007	Trabalho em evento	30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação	A Escola Contemporânea: um espaço de convivência?	Elí T. Henn Fabris	
2007	Trabalho em evento	Seminário Instituto Nacional de Educação e Qualificação Profissional	A Nova Função da Escola em época de globalização	Maria do Socorro Gonçalves Torquato	
2008	Artigo em revista	Revista Eletrônica de Ciências Sociais CSOnline	A Crise da Sociedade e a Função da Escola Pública no século XXI	Roberto Carlos Simões Galvão	
2008	Trabalho em evento	31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação	A Encruzilhada da Educação Brasileira: entre o melhor e o pior momento	Josemar da Silva Martins	

Quadro 1 – Relação dos trabalhos selecionados sobre a escola pública brasileira por ano de publicação, 1988-2016 (continua)

ANO	TIPO	REVISTA / IES	TÍTULO	AUTOR	ORIENT.
2008	Trabalho em evento	31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação	A Educação na Mudança Social: lugar central, lugar secundário e lugar nenhum	Elie George Guimarães Ghanem Júnior	
2009	Dissertação	Universidade de Federal Fluminense (UFF)	Contribuições para o Fracasso ou sucesso? O papel da escola pública no processo de interrupção ou continuidade da formação escolar de jovens de origem popular	Nathalia Gonçalves Gomes	Profº Drº André Augusto Pereira Brandão
2010	Trabalho em evento	VII seminário do trabalho: trabalho, educação e sociabilidade e	Educação Básica: entre as contradições da pedagogia capitalista e a busca por uma formação para o desenvolvimento humano	Eliete Ramos de Souza (UEL)	
2011	Tese	Universidade de Federal de Goiás	A Expansão da Escola Básica e a relação Capital, Trabalho e Educação no Brasil dos anos de 1970	João Roberto Resende Ferreira	José Adelson da Cruz
2011	Dissertação	Universidade de Metodista de Piracicaba (UNIMEP)	Escola Pública: que escola é essa?	Elisângela de Fátima Pedroso Braga	Anna Maria Lunardi Padilha
2011	Dissertação	Centro Universitário Salesiano de São Paulo - Americana	Gestão Escolar Democrática: Participação e função da escola	Edilma Moura de Oliveira	Renato Kraide Soffner

Quadro 1 – Relação dos trabalhos selecionados sobre a escola pública brasileira por ano de publicação, 1988-2016 (continua)

ANO	TIPO	REVISTA / IES	TÍTULO	AUTOR	ORIENT.
2011	Dissertação	Universidade Estadual de Maringá	Educação Escolar: atividade essencial no processo de formação e emancipação humana	Magda Maria de Marchi Ferreira	Marta Silene Ferreira de Barros
2011	Artigo em revista	Cadernos Cedes / UNICAMP	A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico	Sueli Guadalupe de Lima Mendonça	-
2011	Artigo em revista	Pro-Posições / Campinas	Interculturalidade e o papel da escola na atualidade: reflexões a partir do filme Entre os muros da escola	Flaviana Gasparotti Nunes	-
2011	Trabalho em Evento	X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE	A Função Social da Escola Pública e suas interfaces	Nara Coelho Suzete Terezinha Orzechowski	
2011	Trabalho em Evento	34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação	O Novo Papel da Escola como executora de Políticas Públicas: as parcerias da secretaria de estado da educação de São Paulo para a realização de programas sociais	Guilherme Andolfatto Libanori Sandra Aparecida Riscal	
2012	Tese	Universidade de São Paulo	Escola Pública e Poder Popular: a ocupação da escola capitalista pela classe trabalhadora	Lizandra Guedes Baptista	Lisete Regina Gomes Arelaro
2012	Dissertação	Fundação Universitária de Passo Fundo	O Papel da Escola no contexto social: o ensaio para a vida pública	Cleriston Petry	Angelo Vitorio Cenci

Quadro 1 – Relação dos trabalhos selecionados sobre a escola pública brasileira por ano de publicação, 1988-2016 (continua)

ANO	TIPO	REVISTA / IES	TÍTULO	AUTOR	ORIENT.
2012	Dissertação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Instituto Ayrton Senna: resignificando a função social da escola pública no município do Rio de Janeiro através do programa Acelera Brasil	David Santos Pereira Chaves	Vânia Cardoso da Motta
2012	Dissertação	Universidade Federal de Juiz de Fora	Dois ensaios sobre os determinantes da desigualdade educacional brasileira a partir dos dados longitudinais	Igor Vieira Procopio	Ricardo da Silva Freguglia
2012	Dissertação	Universidade Estadual de Campinas	Escola nos tempos líquidos: o desafio de educar	Bruna Monize Rosalem Rodrigues	Elisabeth Barolli
2012	Artigo em revista	Educação e Pesquisa / São Paulo	O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres	José Carlos Libâneo	-
2012	Artigo em revista	Educação e Realidade / UFRGS	A autoridade do professor e a função da escola	Ademilson de Sousa Soares	-
2012	Artigo em revista	Semina: Ciências Sociais e Humanas (Londrina - PR)	O que entendem como papel da escola alunos, pais e professores do sistema público de ensino	Janaina Lacerda Silva (UEM)	
2013	Dissertação	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	A função da escola e o papel do professor no programa mais educação (2007-2012)	Viviane Silva Da Rosa	Prof ^a . Dr ^a . Olinda Evangelista
2013	Dissertação	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	A Escola como instituição social: revisitando a função social da escola	Eliete Ramos De Souza	PROF ^a . DR ^a . Adreana Dulcina Platt

Quadro 1 – Relação dos trabalhos selecionados sobre a escola pública brasileira por ano de publicação, 1988-2016 (continua)

ANO	TIPO	REVISTA / IES	TÍTULO	AUTOR	ORIENT.
2013	Artigo em revista	Educar em Revista / Paraná	Uma escola justa contra o sistema de multiplicação das desigualdades sociais	Ione Ribeiro Valle	-
2013	Artigo em revista	Educar em Revista / Paraná	Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses	Bernardete A. Gatti	-
2013	Artigo em revista	Revista EDUCAmazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente (UFAM)	A incansável luta da escola pública contra o diabo às Portas do inferno	Antônio Carlos Maciel (UFRO)	-
2014	Tese	Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)	A UNESCO no contexto do novo-desenvolvimentismo: reajustando o processo de formação humana/educação alienada na escola	Marcelo Silva dos Santos	Profª. Drª. Vânia Cardoso da Motta
2014	Artigo em revista	Revista Jurídica (UniEvangélica – Anápolis GO)	Declaração Mundial sobre Educação para Todos e a Função da Escola Pública Brasileira	Edson de Sousa Brito (PUC – GO) José Roberto Bonome (UNB)	
2014	Artigo em revista	Perspectivas Em Diálogo Revista de Educação e Sociedade	A Escola Pública: formas de exclusão e de controle	Alberto Albuquerque e Gomes	
2015	Dissertação	Universidade de São Paulo (USP)	A função social da escola pública Brasileira: um estudo exploratório	Graziela Dantas Graciani	Profª. Drª. Roberto da Silva

Quadro 1 – Relação dos trabalhos selecionados sobre a escola pública brasileira por ano de publicação, 1988-2016 (conclusão)

ANO	TIPO	REVISTA / IES	TÍTULO	AUTOR	ORIENT.
2015	Artigo em revista	Revista Economia Aplicada	Desigualdade de oportunidades na formação de habilidades e o papel das escolas públicas	Igor V. Procópio Ricardo Freguglia Flávia Chein	
2015	Trabalho em evento	IV Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: didática e avaliação	A Universalização Da Escola Pública: dimensões da exclusão na formação social brasileira nas últimas décadas do século XX	Ana Carolina Brugger Silva Moacyr dos Santos Oliveira	
2015	Trabalho em evento	37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação	A função social da escola em tempos de educação inclusiva: uma discussão necessária	Débora Dainez Ana Luiza Bustamante Smolka	

Fonte: Elaborada com base no Portal CAPES, na BDTD, no *SciELO*, Google Acadêmico e Portal das reuniões nacionais da ANPED, 2016.

Mediante análise do Quadro 1 e exposição dos dados nos gráficos 1, 2 e 3¹² sobre quantidade de trabalhos por ano, região e estados, podemos afirmar a concentração dos trabalhos nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, com a maior incidência no estado de São Paulo, o qual teve na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e na Universidade de São Paulo (USP) o maior número de publicações. No entanto, é importante atentar para o fato de que a concentração dos artigos científicos pode não representar uma correlação de grupos de estudos e/ou pesquisas, pois os autores não necessariamente estão vinculados a essas instituições dos periódicos de publicação.

¹² Apêndice A

Na análise dos trabalhos selecionados por meio das quatro triagens¹³ mencionadas percebemos que podiam ser agrupados em sete vertentes que formaram os binômios com a palavra Escola, nas quais identificamos: Escola e Professor; Escola e Percepção do Sujeito; Escola e Formação do Trabalhador e/ou Formação Humana; Escola e Projetos/Programas de Inovação; Escola e Olhar Sociológico; Escola e Inclusão/Exclusão; Escola e Espaço de Direito; e Escola e Modelo Alternativo.

Dessa forma, destacamos os trabalhos que relacionaram a função da escola ao professor (BUENO, 2001; SOARES, 2012; GATTI, 2013; ROSA, 2013). Bueno (2001) faz referência ao professor no sentido de ser o agente interlocutor da escola, assim propõe pensar a organização do trabalho pedagógico. Soares (2012) traz a questão do professor relacionada à sua autoridade perante a função da escola. Já Gatti (2013) ao pensar na escola insere as análises sobre o papel do professor e de sua formação para as demandas socioculturais que são determinadas. Rosa (2013) traz à tona em sua dissertação a discussão sobre a função da escola e do professor no Programa Mais-Educação como uma política estratégica do capital para com a escola pública. Como podemos observar, dos 50 trabalhos selecionados, apenas quatro discutiam a função da escola tomando como referencial o professor.

Foram selecionados trabalhos que trazem a concepção de escola no campo da percepção do sujeito (TFOUNI et al, 1993; BRAGA, 2011; SILVA, 2012). A exemplo desses trabalhos, Tfouni (1993 et al) aborda a percepção sobre a escola a partir do olhar dos alunos adultos alfabetizados e não alfabetizados. A pesquisa de Braga (2011) traz a análise sobre a escola face a percepção de um grupo de profissionais da educação, ao mesmo tempo em que Oliveira (2011) aborda a participação dos profissionais da educação para a construção da gestão democrática.

Com relação à concepção de escola como espaço de formação humana e/ou formação para o trabalhador, selecionamos autores que se debruçaram nessa perspectiva. Rodrigues (2001) na vertente da escola como espaço de formação humana faz a crítica atribuída à escola como espaço de formação para a cidadania, reivindicando à escola o espaço de formação do sujeito ético. Rummert (2005) propõe um estudo sobre as supostas novas iniciativas de formação para a classe trabalhadora, como o Projeto Escola de Fábrica. Ferreira (2011a) indica o forte

¹³ As triagens foram: descritores, título, resumo e palavras-chave.

direcionamento da escola como espaço de adaptação do trabalhador ao modelo de sociedade e Raab (2016) reflete sobre a função da escola proposta pela documentação oficial, a qual não corresponde com a compreensão que os alunos e professores requerem dela como espaço de aquisição do conhecimento produzido socialmente.

Outras vertentes foram identificadas, como: a escola vista por meio de projetos e programas de inovação (REIS, 2001; PELIZZARI, 2003; TORQUATO, 2007), os quais abrangiam pedagogias de projetos, inclusão digital, tecnologias, entre outros. Destacamos ainda trabalhos que constituíam como um olhar sociológico sobre a escola (PEREIRA, 1997; GALVÃO, 2008; GHANEM JÚNIOR, 2008; MENDONÇA, 2011; VALLE, 2013) ou a escola como espaço de exclusão/inclusão (FABRIS, 2007; IOSIF, 2007; GOMES, 2009; BRAGA, 2011; LIBANORI e RISCAL, 2011; LIBÂNEO, 2012; GOMES, 2014, SILVA e OLIVEIRA, 2015; DAINEZ e SMOLKA, 2015). Os trabalhos que se encaixavam numa vertente da escola como direito (ROCHA, 2001; FERREIRA, 2011b; OLIVEIRA, 2011; RODRIGUES, 2012; MACIEL, 2013; BRITO e BONOME, 2014) foram selecionados por compreenderem a função da escola no contexto das políticas educacionais. Por fim, selecionamos trabalhos que se propuseram a pensar uma alternativa para a função da escola, ou seja, outro modelo de escola na sociedade capitalista ou ainda pensada na contribuição para a transformação da sociedade (SOARES, 1997; BARBOSA, 2004; VIRGÍNIO, 2006).

Como nossa intenção é compreender qual a concepção dos autores sobre a função da escola, para além das vertentes identificadas, verificamos que suas considerações sobre essa instituição estão no campo das perspectivas teóricas adotadas. Agrupamos os autores em três categorizações desenvolvidas abaixo: Escola como instituição abstraída das relações sociais, Escola na perspectiva da reprodução da sociedade e Escola como campo de disputa entre os interesses do capital e da classe trabalhadora.

2.2.1 Escola como instituição abstraída das relações sociais

Nessa categorização os autores selecionados defendem a escola como espaço para o desenvolvimento de habilidades e competências e relacionam à crítica sobre a escola deslocada da vida, com conteúdo desconexos e com rigorosidade excessiva. Oliveira (2011, p. 44), por exemplo, afirma que

O papel da escola mudou radicalmente, nos últimos tempos, pois num primeiro momento, o conceito se pautou num “local de transmissão de saber”. Hoje a escola é uma importante instituição socioeducativa, sendo um local comprometido com o desenvolvimento integral do educando, o seu preparo para o exercício da cidadania e o mundo do trabalho, além do desenvolvimento de habilidades e competências.

Bueno (2001) na década anterior já apontava esses enlaces entre a função social da escola e a organização do trabalho pedagógico. Para o autor a escola é o espaço de formação para a cidadania e ressaltou o seu caráter de socialização, mas aqui colocada como ponto importante no acesso e produção do conhecimento. Para o autor,

Apesar disso, por sua própria natureza e função, a unidade escolar possui espaço de autonomia que lhe permite, frente a todas as adversidades, construir práticas que favoreçam e contribuam, dentro de limitações que precisam ser diariamente combatidas, com a construção de processos de ensino que ofereçam efetiva formação básica a *todas* as nossas crianças e jovens (BUENO, 2001, p. 9).

A pesquisa de Petry (2012) com base nos estudos de Hanna Arendt desloca a importância do acesso ao conhecimento para a formação para a cidadania.

A escola é um dos eixos estruturantes da nossa civilização e cabe a ela garantir que os *novos* sejam educados para a cidadania, e que, possam renovar o mundo, restaurando a importância da vida política. Essa é a esperança depositada nela. Se quisermos um *novo* mundo, como adultos devemos assumir a responsabilidade por ele, e em conjunto, atuar na esfera pública, sujeitos a acertos e fracassos, enquanto assumimos também a responsabilidade pelas crianças e jovens que um dia farão parte efetivamente desse mundo (PETRY, 2012, p. 70 grifos no original).

O referido autor posiciona a escola como possível espaço de redenção da sociedade, como se ela não fosse produzida no mesmo contexto e com objetivos de manutenção da ordem vigente. A pesquisa de Procópio, Freguglia e Chein (2015) aponta para a escola como espaço possível de equalização das desigualdades sociais por meio da geração de oportunidades na formação de habilidades e concluem:

Como contribuição para a formulação de políticas voltadas a redução das desigualdades de habilidades, o artigo destaca o efeito da escola nesse processo. De uma forma geral, a desigualdade de habilidades na proficiência em português vem se reduzindo, enquanto que em relação à proficiência em matemática se eleva. Por fim, nota-se que as crianças já iniciam o ensino fundamental com uma alta desigualdade condicionada às suas circunstâncias, portanto, devem ser pensadas políticas para a primeira infância, com o objetivo de reduzir as desigualdades logo no início da formação de habilidades (PROCÓPIO; FREGUGLIA; CHEIN, 2015, p. 11).

A necessidade de se exaltar as habilidades e competências na escola está ancorada no discurso de escola ligada à vida, o que na verdade escamoteia o ideário neoliberal de escola que prepare para as novas exigências do mercado de trabalho. Saviani (2012) relacionou esses autores ao que chamou de “As teorias não críticas”, nesses casos, ligada à pedagogia nova. Segundo o autor “Essa teoria mantinha a crença no poder da escola e em sua função de equalização social” (SAVIANI, 2012, p. 7), o importante não é mais aprender, mas aprender a aprender o que desloca o ensino sistematizado para o espontaneísmo.

Nossa intenção com esse subitem foi articular a concepção de escola pública desde sua criação, mesmo que de forma pontual, com as produções mais recentes acerca do tema para compreendermos os debates e disputas em torno desta instituição e que, de certa forma, expressa o projeto hegemônico de escola para o século XXI.

2.2.2 Escola na perspectiva da reprodução da sociedade

Na justificativa de superar a análise sobre a escola como instituição que pode contribuir com a transformação da sociedade, os

autores destacados nesse eixo analisam essa instituição como reprodutora das relações sociais, que, no caso da sociedade capitalista, se sustenta no antagonismo entre capital e trabalho. Estão ancorados nas contribuições de Pierre Bourdieu (1930-2002), mais especificamente em sua obra “A Reprodução” produzida em parceria com Jean-Claude Passeron (1930-) e, também, em Louis Althusser (1918-1990) com o conceito de aparelhos reprodutores da sociedade.

Para autores como Pereira (1997) não há dúvidas sobre o papel da escola: contribuir para a reprodução social, mas atenta ao afirmar que essa reprodução não é linear e sim como consequência do capital simbólico, confirma:

Tudo indica que a prática educativa escolar não pode ser libertadora, não porque os professores não queiram ou adotem pedagogias conservadoras, nem devido a tal ou qual política estatal, mas porque isso está escrito na lógica da inserção da escola no processo de transmissão cultural das sociedades capitalistas. A escola está conformada a uma determinada funcionalidade social e dela talvez só possam ser esperados certos resultados e não outros. Não se trata, portanto, de decidir o papel da escola de acordo com a utilização de uma ou outra pedagogia, a partir da adoção de tal ou qual filosofia da educação (PEREIRA, 1997, p. 37).

Valle (2013) embasa suas análises também nesses autores para mostrar as faces da reprodução da escola, no entanto afirma que há possibilidades de superação desse modelo na intenção da “justiça escolar” e afirma:

Diante dessas constatações, parece-nos fundamental reconhecer a extraordinária importância da escola na transformação social e não apenas na reprodução de um arbitrário cultural. [...] a escola consegue (nos limites de suas condições) reduzir as desigualdades escolares tornando-se um espaço irradiador de conhecimentos, que temos procurado aprofundar a reflexão sobre a justiça escolar. Esta noção, além de possibilitar um campo de reflexão extremamente fecundo, permite abranger

múltiplas dimensões dos sistemas educacionais e estabelecer relações entre o geral e o específico. Mesmo reconhecendo que todo otimismo em relação à escola deve estar cercado de muita prudência, consideramos que ela pode contribuir para uma ação política consciente, afinal ela é uma – talvez a única – instituição social capaz de promover a justiça em contextos atravessados pela injustiça, pois permanece acessível à discussão, ao debate, à negociação, à participação (VALLE, 2013, p. 301).

Como podemos observar a concepção de escola como reprodutora da sociedade está embasada em sua função de manutenção do capital, mas não é uma instituição estática. Os dois autores mencionados acima afirmam que as teorias da reprodução foram compreendidas de forma equivocada e que merecem ser melhores pesquisadas. Galvão (2008), utilizando-se de referenciais como Marx (1982, 1985, 1986), enfatiza que

A educação, sobretudo, a educação moral, imposta à classe operária, representa a negação da capacidade dos trabalhadores em agir em defesa dos seus interesses. Representa ainda o ideal burguês de promover, nesses mesmos trabalhadores, atitudes compatíveis com os interesses burgueses. A escola vem contribuindo nesse sentido, não para garantir a inclusão dos cidadãos, mas, pelo contrário, desde o início fora ela criada para racionalizar sua exclusão. Os reais determinantes da exclusão social e econômica pouco se relacionam com a educação. A escola que nasceu visando barrar a revolução proletária segue ocupando o mesmo espaço na ordem capitalista (GALVÃO, 2008, p. 128).

Ou seja, para o autor, a escola pública hoje segue o mesmo sentido de sua criação no século XIX, manutenção da sociedade capitalista e reprodução da ordem burguesa.

Consideramos importante ressaltar essa categorização, mesmo que não tenha um número expressivo de trabalhos, pois é uma perspectiva teórica que gera muitos debates em torno da educação e da escola na atualidade. Saviani (2012) denominou os teóricos que

sustentam essa perspectiva (Bourdieu e Passeron, Althusser, Baudelot e Esablet)¹⁴ de crítico-reprodutivistas, na qual

Tais autores consideram que a escola tinha, nas origens, uma função equalizadora, mas que atualmente se torna cada vez mais discriminadora e repressiva. Todas as reformas escolares fracassaram, tornando cada vez mais evidente o papel que a escola desempenha: reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista (SAVIANI, 2012, p. 16).

O autor ainda ressalta que essas teorias acabam por conduzir uma análise fatalista sobre a escola e contribuíram para disseminar um sentimento de pessimismo e desânimo entre os educadores.

2.2.3 Escola como campo de disputa entre os interesses do capital e da classe trabalhadora

Os autores que foram aglutinados nessa categorização compreendem a instituição escola como campo de disputas de classes e apontam em suas pesquisas que na prática a função da escola não é a socialização do conhecimento sistematizado, tendo em vista que nas relações cotidianas o foco está na resolução de conflitos, ou seja, reafirmam o projeto de escola pública pautado pelos interesses do Capital. Braga (2011) em sua pesquisa de mestrado intitulada *Escola Pública: que escola é essa?* Destaca que ao procurar as significações sobre a escola atribuídas por um grupo de profissionais que nela trabalha, percebeu que por mais que considerem que seja importante o acesso ao conhecimento produzido historicamente, colocam as barreiras cotidianas no interior da escola como um empecilho para que isso aconteça, descolando suas apreensões da análise sobre a conjuntura atual da sociedade.

¹⁴ As obras citadas pelo autor são:

BOURDIEU, P; PASSERON, J.-C. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves Editora, 1975.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa, Editora Presença, (s.d).

BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. **L'École capitalise em France**. Paris, François Maspero, 1971.

Foi possível identificar que, de acordo com as entrevistadas, as condições de trabalho não são favoráveis para o alcance da finalidade descrita acima (salas numerosas, baixo-salário, preocupações com projetos externos e com avaliações externas, o horário de reforço sendo ministrado no horário de aula regular), porém é importante destacar que algumas profissionais centram seus dizeres culpabilizando a família sem, no entanto, abordar de forma mais direta as causas do problema (BRAGA, 2011, p. 119).

A referida pesquisadora tem como autores de referência Vigotski (2008)¹⁵, Bakhtin (2009)¹⁶ e Saviani (2010)¹⁷ para demonstrar seu posicionamento frente a função da escola, qual seja: a transmissão do conhecimento historicamente acumulado com vistas a emancipação humana. Na mesma linha está a pesquisa de Raab (2016), a qual utiliza os mesmos autores de base e afirma que a função da escola disseminada pelas políticas educacionais não condiz com as expectativas dos sujeitos que nela atuam, os quais, em suma, reafirmam essa instituição como lugar de acesso ao conhecimento historicamente produzido. Nesse mesmo raciocínio seguem as análises de Mendonça (2011). A pesquisadora afirma que há uma crise na concepção de escola como responsável pela transmissão do conhecimento, por mais que os professores e estudantes tenham consciência desse objetivo, as condições práticas não possibilitam. Como afirma:

Há, também, a expectativa de que a escola deva transmitir conteúdos escolares, traduzidos na relação professor/estudante e ensino/aprendizagem. Porém, os problemas que vêm se materializando no cotidiano escolar põem em xeque esse papel histórico da escola. Concretamente, ela não tem conseguido a socialização/transmissão de conteúdos escolares, a

¹⁵ VIGOTSKI, L. **Pensamento e Linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

¹⁶ BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 13. ed., São Paulo: Hucitec, 2009.

¹⁷ SAVIANI, D. **Interlocuções pedagógicas: conversas com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

ponto de seus agentes sociais diretos – professor e estudante – definirem claramente o objetivo da escola, por um lado, e, por outro, também reconhecerem que tal objetivo não se concretiza, não se efetiva como espaço de produção e socialização do conhecimento. (MENDONÇA, 2011, p. 347).

Na perspectiva da sociologia, a autora menciona que a ausência de mediações traz uma crise de sentidos e significados. Mendonça (2011) utiliza a produção de Mészáros (2005) para refletir sobre o papel da escola na sociedade atual. Afirma que o papel histórico da escola é a transmissão do conhecimento científico produzido historicamente e conclui:

Um posicionamento consciente sobre as possibilidades e limites da escola atual frente a seu papel social é fundamental. A escola ainda é uma instituição necessária, pois nela os indivíduos passam hoje boa parte de suas vidas, embora muito distantes da apropriação dos significados sociais expressos nos conteúdos escolares. É necessário, portanto, partir dessa realidade e construir uma transição, que possibilite a construção de sentidos e significados, reelaborada à luz de uma perspectiva de educação emancipadora, que certamente gerará mais conflitos, mas também pode gerar novas possibilidades pedagógicas, que superem o distanciamento e a ausência de sentidos tão presentes no cotidiano escolar, nas relações entre seus principais agentes: professor e estudantes (MENDONÇA, 2011, p. 356).

Assim como os autores citados acima, Rodrigues (2005) ressalta a função da escola por considerar que ainda é a única instituição pela qual passam todas as gerações e afirma sua possibilidade de formar seres humanos na contracorrente do capital. Gatti (2013, p. 54) aponta que “O papel fundamental da escola é, pois, levar os estudantes a apreender/compreender conhecimentos já produzidos, ao mesmo tempo formando-os em valores para a vida humana”. Nesse sentido, ressalta a importância da formação dos professores.

A contribuição de Libâneo (2012) decorre dessa perspectiva de escola. Esse autor apresenta a dualidade da escola pública, na qual há uma para os pobres e outras para os ricos, como afirma, e, no interior de uma mesma escola pode haver essas diferenças quando se desconsidera a individualidade de cada estudante.

Nessa condição, a escola é uma das mais importantes instâncias de democratização social e de promoção da inclusão social, desde que atenda à sua tarefa básica: a atividade de aprendizagem dos alunos. Tal aprendizagem não é algo *natural* que funciona independentemente do ensino e da pedagogia. As mudanças no modo de ser e de agir decorrentes de aprendizagem dependem de mediação do outro pela linguagem, formando dispositivos internos orientadores da personalidade (LIBÂNEO, 2012, p. 26).

Nessa perspectiva, o autor citado, ao mesmo tempo que critica as características da escola como propulsora de desigualdades, reafirma a lógica das políticas educacionais ao requerer dessa instituição a função de “incluir” na sociedade os estudantes que são considerados “excluídos”. A esse respeito, importante pontuar a compreensão de que não há exclusão social, tendo em vista que para a sociedade capitalista todos estão servindo a um objetivo, inclusive aqueles que estão considerados na sua margem (LEHER, 2009). A crítica de Libâneo (2012) nos parece pautada na secundarização do acesso ao conhecimento sistematizado, a qual consideramos crucial para compreendermos o projeto de escola pautado pelo Capital, mas, agregado a uma compreensão de conhecimento desvinculado das bases liberais que pautam a produção dos currículos, por exemplo.

Autores como Ferreira (2011a) apontam para a disputa da escola entre os interesses da burguesia e da classe trabalhadora. Para a burguesia a escola deve ser pautada no princípio liberal da meritocracia. Afirma: “Por lidar com o conhecimento, a escola tornou-se um espaço de disputa entre o capital e o trabalho e, no século XX, buscou-se a expansão da escola funcional para um maior emprego da ciência e da tecnologia na produção, nas comunicações e no controle social” (FERREIRA, 2011a, p. 116). Assim, Rocha (2001) ao analisar as implicações da globalização na reforma curricular da década de 1990, afirma que a educação pública acaba por dar

Aos pobres, as migalhas; especialmente nos períodos de eleição para garantir os processos ditos “democráticos” de recondução de representantes burgueses aos cargos do Estado. Migalhas que servem também para manter projetos sociais paliativos que disfarcem as fragilidades do sistema e possibilitem sustentar os discursos da classe dominante de que ela estaria se esforçando “sobremaneira” para promover a “inclusão social”. Dessa forma, todo o debate acerca da redefinição da função da escola pública acaba por ser reduzido à readequação dessa função (ROCHA, 2001, p. 196).

Barbosa (2004) ao criticar o modelo de escola atual, afirma que

Uma concepção verdadeiramente democrática de educação necessita partir de uma perspectiva radicalmente diferente da que defende as políticas neoliberais. O atual sistema de ensino nos apresenta obstáculos que precisam ser transpostos se realmente queremos construir um espaço escolar gestador de novas concepções e novas metodologias que articulem teoria e prática. Ir contra a corrente, assumir o espírito de luta e se contrapor ao currículo formal da escola, que condiciona segundo interesses da afirmação do sistema, exige o compromisso com o câmbio histórico (BARBOSA, 2004, p. 214).

Os autores referidos acabam por ressaltar uma questão crucial nas pesquisas que criticam o modelo de escola atual: a crítica superficial. Tais pesquisas apontam o problema da má gestão ou de uma escola que não atende à demanda da classe trabalhadora, mas afirmam que é possível transpor esses empecilhos e obter uma escola desejada sem requerer a discussão para o campo da transformação social. Barbosa (2004) afirma que sua crítica está pautada na escola como transmissora de conhecimento e indica que deva ser um espaço de aprendizagem. Essa reflexão se dá pelas críticas feitas ao modelo de escola tradicional que desloca o conteúdo escolar da vida dos estudantes, tais indicativos repercutiram no avanço da teoria da Escola Nova nas escolas brasileiras. No final da década de 1980 e início da década de 1990 essa reflexão

estava em pauta, pois estava em discussão a reforma do Estado. A pesquisa de mestrado de Simioneto (1988) é um exemplo do que estava sendo discutido no âmbito educacional da época, pois indicava que a escola e os professores não estavam preparados para receber as camadas mais populares, inclusive negando a própria cultura dessa população.

A respeito de uma educação que de fato contribua com a transformação da realidade, Souza (2010) endossa:

A formação de qualidade para as classes populares deve ter como base o enfrentamento e a superação das contradições sociais próprias das sociedades capitalistas. O que determina a criação dessa possibilidade em nossa sociedade é o modo como a instituição escolar se apresenta como mecanismo de dominação e conformação a serviço do poder econômico, ou como instituição social promotora do desenvolvimento humano e, por conseguinte, da transformação social (SOUZA, 2010, p. 20).

Ou ainda, Ferreira (2011b) que afirma:

Para que a educação seja a mediadora na formação dessa outra consciência, reafirmou-se a necessidade de unicidade entre a teoria e a prática. Mediante isso, é imprescindível a adoção de uma teoria crítica que norteie o educador, para que ele possa desenvolver uma práxis pedagógica direcionada à formação da consciência para-si e voltada à transformação das estruturas sociais. Para atender a essa perspectiva, tal teoria deve estar desvinculada dos interesses da sociedade capitalista. Sugere-se, portanto, que a práxis pedagógica busque apoio teórico nos postulados marxistas como, por exemplo, a Teoria Histórico-Cultural, cujos autores contemplam o princípio filosófico dialético e vislumbram o homem como um ser histórico (FERREIRA, 2011b, p. 126).

No ponto de vista apresentado no trabalho é interessante uma escola que proporcione o acesso ao conhecimento científico produzido pela humanidade. Nesse sentido, autores como Soares (1997) vêm na contracorrente das produções acadêmicas sobre o melhoramento da

escola na sociedade capitalista e apresenta uma análise sobre a concepção de escola socialista e a necessidade de se pesquisar mais a respeito. Saviani (2012) em seu livro *Escola e Democracia* aponta seus estudos para uma teoria crítica de educação e questiona se é possível pensarmos uma escola que atenda a classe trabalhadora na sociedade atual. Para isso afirma: “a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade” (SAVIANI, 2012, p. 30) e continua, “Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino de melhor qualidade possível nas condições históricas atuais” (SAVIANI, 2012, p. 31).

Dentro dessa perspectiva, os autores aqui mencionados não desconsideram a escola como espaço de conformação e adaptação ao capital, mas apontam possibilidades para a escola na contracorrente do pensamento liberal.

2.3 A ESCOLA PÚBLICA EM LITÍGIO

Ao levantarmos a discussão sobre o projeto de escola pública brasileira tivemos a intenção de compreender em quais determinações o professor de EE está inserido, pois partimos do pressuposto que não há como discutir o campo da Educação Especial descolado das relações estabelecidas para a educação no contexto geral, da mesma forma que estão no escopo das relações sociais de produção.

Como pudemos observar desde a sua criação, a escola pública brasileira continua sendo hegemonizada pelos interesses do capital no século XXI, que, em meio às crises que enfrenta, próprias de seu sociometabolismo (MÈSZÁROS, 2011), adéqua as instituições a seus interesses. A escola é uma instituição fundamental para a formação do trabalhador moldado às exigências do sistema produtivo. Entretanto, há na escola a contradição de ser o espaço privilegiado para a classe trabalhadora ter acesso ao conhecimento produzido historicamente. Nesse aspecto, a escola pública é um campo de disputas entre os interesses da burguesia para a formação do trabalhador e os interesses da classe trabalhadora pelo acesso ao conhecimento científico que possibilite a emancipação humana.

A relação com a Educação Especial não é diferente, pelo contrário, como faz parte da educação básica é pensada no conjunto de

políticas para a consolidação do projeto educacional. Desse modo, é inevitável analisar as políticas para a Educação Especial na perspectiva inclusiva contextualizando-as no âmbito das políticas gerais para a educação, do projeto de escola e dos objetivos de tais mudanças para o sistema produtivo capitalista, bem como da disputa pela construção de uma formação que se organize em outra direção.

Consideramos que as políticas públicas numa sociedade capitalista afirmam a visão do Estado como mediador do capital. As políticas de alívio à pobreza são uma amostra de como o capital utiliza de demandas da sociedade civil para consolidar ainda mais seu objetivo para explorar os trabalhadores (MOTTA, 2011). Essas políticas são implementadas na sociedade por intermédio, muitas vezes, do convencimento da própria classe trabalhadora de que é uma opção para a garantia de direitos requeridos historicamente. Muitas dessas ações são bandeiras de luta de movimento de trabalhadores, tais como: acesso à educação pública e de qualidade, saúde e moradia. Nesse contexto, são incorporadas no projeto do capital como estratégias de convencimento sem que ameacem a estrutura de exploração pertinente para a perpetuação da divisão de classe.

A escola, nessa perspectiva, é mais um campo de litúrgio em que essas políticas são disputadas com o objetivo de, além do processo ideológico da política, descaracterizar a escola como instituição formadora de sujeitos aptos a refletirem e atuarem na sociedade. Dessa forma, a instituição escola é uma das estratégias utilizadas para acirrar a relação capital-trabalho com base na formação dos sujeitos aptos a vender sua força de trabalho nas exigências do mercado.

É interessante ressaltar o que na aparência se apresenta como contradição presente na instituição escola, mas reafirma o seu projeto: ao mesmo tempo em que é necessária para a formação dos trabalhadores, está sendo negado cada vez mais o acesso ao conhecimento historicamente produzido. Como afirma Saviani (2013),

Consequentemente, a expansão da oferta de escolas consistentes que atendam a toda população significa que o saber deixa de ser propriedade privada para ser socializado. Tal fenômeno entra em contradição com os interesses atualmente dominantes. Daí a tendência a secundarizar a escola, esvaziando-a de sua função específica, que se liga à socialização do saber elaborado, convertendo-a numa agência de

assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista (SAVIANI, 2013, p. 85).

Nessa direção, a ênfase dada à escola como espaço de consolidação de uma educação voltada ao trabalhador simples e complexo na sociedade induz a análise de sua importância para a manutenção do modelo de produção capitalista (NEVES; PRONKO, 2008). Por intermédio do Estado, os intelectuais orgânicos e formuladores de políticas refletem no modelo de educação e escola o ideário de trabalhador eficaz. As políticas educacionais, pensadas em sua maioria por intelectuais orgânicos do capital, expressam esse interesse.

Na década de 1990 pudemos presenciar, com as Reformas Educacionais, uma avalanche de medidas para garantir o acesso das crianças à escola com a política de democratização do ensino. Como esse ponto era uma das pautas das lutas sociais e políticas, poderíamos supor uma preocupação com as necessidades dos trabalhadores. Mas, como aponta Bruno (2011)

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 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).

Compreendemos, nessa medida, que as políticas educacionais, mesmo induzindo a interpretação de que estão em consonância com as lutas dos trabalhadores, não estão desvinculadas aos interesses do capital, muito pelo contrário, fazem parte do projeto educacional para a manutenção das relações sociais atuais.

Garcia (2014) ao trabalhar o slogan “inclusão” nas políticas educacionais nos auxilia ao afirmar que:

Os discursos que sustentam as políticas de inclusão expõem uma “solução” ou “fórmula” para resolver os problemas sociais, econômicos, políticos e educacionais existentes nas sociedades contemporâneas. Para tanto, esteiam-se em uma trama de conceitos “politicamente corretos” na tentativa de construir uma linguagem de “mudança social” que motive os sujeitos sociais a aderir aos projetos divulgados (GARCIA, 2014, p. 132)

Ou seja, o incentivo à política de perspectiva inclusiva está contribuindo com a produção da hegemonia do capital, pois reforça a construção de “consensos sociais” pautados em discursos humanistas, os quais muitas vezes fazem parte das reivindicações da classe trabalhadora, mas, nesse caso, carregam significados diferentes que estão em consonância com os interesses do capital. A política de Educação Especial na perspectiva inclusiva incorpora o *slogan* de Educação para Todos no contexto em que a produção e socialização do conhecimento científico na escola pública não é o objetivo primordial. A perspectiva inclusiva nas escolas públicas amplifica, para além do atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial, a justificativa de projetos intersetoriais no seu interior, tais como: saúde, assistência social, entre outros.

A concepção de escola assistencialista está ancorada na sua contradição. Ao ampliar o acesso às matrículas – que potencialmente poderia garantir o acesso ao conhecimento produzido historicamente

pela humanidade e ir de encontro com os interesses da burguesia com uma formação voltada às condições de emancipação humana – o objetivo são os conhecimentos básicos, como: leitura, escrita e matemática, para o ingresso no mercado de trabalho. A ideia de “agência de assistência social” trabalhada por Saviani (2013) apreende a secundarização da escola. A política de perspectiva inclusiva contribui para esse distanciamento do que acreditamos ser o objetivo 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 com a ideia de secundarização da escola, Evangelista e Leher (2012) 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 reforça a descaracterização do que acreditamos ser os objetivos fundamentais da escola e do professor na perspectiva crítica 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 educacional inclusivo” proposto pelas Organizações Multilaterais (OM), o qual tem o objetivo de “incluir os excluídos” da escola. Segundo as autoras,

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

trabalho simples. (MICHELS; GARCIA, 2014, p. 163).

Sobre o sistema educacional inclusivo, é necessário compreender sua relação com a ampliação da lógica privada na educação, como afirmam as autoras citadas. Aqui, o objetivo não é ampliar a aquisição de conhecimento científico 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*.

A inclusão, discutida nesse âmbito, é caracterizada como acesso à escola, a qual está ancorada no modelo de disposição aos códigos da modernidade para a formação de força de trabalho para o trabalho simples. Tais indicações não surgiram com a perspectiva inclusiva, mas ganharam força com a ideia de alívio à pobreza. Zibas (1997) ao dissertar sobre as recomendações da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) no final do século XX já afirmava que a tendência de ampliar as matrículas no ensino básico estava ancorada, para além da conformação social, à formação para a competitividade. Nesse sentido, a visão de educação está em conformidade com a teoria tecnicista, a qual atribui à educação o desenvolvimento do país.

A política de universalização do ensino está, como já evidenciamos, relacionada às necessidades de formação do trabalhador. Consideramos importante levantar essa questão porque, discursivamente, esse processo está nas bandeiras de luta da classe trabalhadora pelo direito à educação escolar, como afirma Oliveira (2007). No entanto, essa política vem carregada de intenções da burguesia ao projeto de escola para as massas. A ampliação do atendimento não veio ileso ao acesso ao conhecimento historicamente produzido, ao contrário, o acréscimo das matrículas veio em concomitância com a ampliação de serviços prestados no espaço escolar em detrimento ao ensino propriamente dito, como por exemplo o *Programa Mais Educação*¹⁸ ou o *Programa Bolsa Família*¹⁹.

¹⁸ A esse respeito ver: ROSA, Viviane Silva da. **A função da escola e o papel do professor no programa Mais Educação**. 2013. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

¹⁹ Sobre esse assunto indicamos: VAZ, Joana D’Arc. **Educação, Programa Bolsa Família e Combate à Pobreza: o cinismo instituído**. 2013. 145 f.

Libâneo (2012) ao relatar as propostas do Banco Mundial (BM) para a educação nos países em desenvolvimento questiona a própria função da escola.

Constata-se, assim, que, com apoio em premissas pedagógicas humanistas por trás das quais estão critérios econômicos, formulou-se uma escola de respeito às diferenças sociais e culturais, às diferenças psicológicas de ritmo de aprendizagem, de flexibilização das práticas de avaliação escolar – tudo em nome da *educação inclusiva*. Não é que tais aspectos não devessem ser considerados; o problema está na distorção dos objetivos da escola, ou seja, a função de socializar passa a ter apenas o sentido de convivência, de compartilhamento cultural, de prática de valores sociais, em detrimento do acesso à cultura e à ciência acumuladas pela humanidade. Não por acaso, o termo igualdade (direitos iguais para todos) é substituído por equidade (direitos subordinados à diferença) (LIBÂNEO, 2012, p. 23, grifos no original).

Nesse sentido, o acesso à escola não garantiu o acesso ao conhecimento científico produzido socialmente, e como afirma Freitas (2002),

Para nós, a questão do acesso sempre esteve associada à questão da qualidade. Há décadas que os educadores lutam, simultaneamente, por acesso a uma educação de qualidade. De fato, a questão do acesso perde sentido sem a questão da qualidade. Não são dois momentos, mas sim um único e mesmo movimento. Sua divisão em duas etapas obedece às mesmas razões pelas quais, no passado, pediram-nos que esperássemos pelo crescimento do “bolo” antes de reparti-lo (FREITAS, 2002, p. 301).

Ou seja, os processos de expansão das matrículas na escola pública, hoje, em especial com as políticas de inclusão escolar, corroboram com a escola para a manutenção do capital. A escola financiada pelo Estado, nesse contexto, repercute a falta de investimentos e uma suposta contradição em ampliar o acesso e reduzir os custos, o que Freitas (2002) afirmou possibilitar a “internalização da exclusão”. Esse aspecto também evidencia o incentivo à abertura das relações público-privadas nas escolas, enfatizando sua concepção mercadológica e empresarial. Tendo em vista a suposta ineficiência do Estado, a justificativa da privatização se corporifica. A educação e a escola passam a ser um serviço a ser prestado e, nesse sentido, pode ser comercializado, como por exemplo: na sua gestão, na compra de apostilas de sistemas de ensino privados²⁰, na formação continuada de professores²¹.

Interessa-nos compreender as múltiplas determinações que compõe a escola hoje, tanto no que diz respeito às políticas educacionais e suas reais intenções com a universalização do ensino e o *slogan Educação para Todos*, como sua virada assistencial no que diz respeito ao atendimento aos alunos da classe trabalhadora, incluindo os alunos com deficiência, e sua concepção gerencialista com a incorporação da lógica do setor privado. Entretanto, a possibilidade de enfrentamento, de uma escola que atenda aos interesses da classe trabalhadora é justificada pela compreensão de um espaço dialético e composto por seres sociais e históricos.

A escola, dessa forma, é um campo de disputa por dois motivos: 1) é a possibilidade de os trabalhadores terem acesso ao conhecimento de forma sistematizada e, portanto, disputa com o interesse da burguesia em uma escola como espaço de formação essencialmente prática para o mercado; 2) ancorado no primeiro motivo, o segundo aponta para a

²⁰ Sobre esse assunto específico indicamos: FRUTUOSO, Aldani Sionei de Andrade. **O Sistema Apostilado na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**: “caminhos” para medidas privatistas e desvalorização da educação. 2014. 289 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

²¹ Para análises mais aprofundadas sobre esse aspecto, ver: MANDELI, Aline de Souza. **Fábrica de Professores em Nível Superior**: a universidade aberta do Brasil (2003-2014). 2014. 262 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

escola como um dos espaços de disputa pela construção da hegemonia. Quando é construída para a formação do consenso, por meio de pedagogias de interesses burgueses, ou quando o sujeito entra em contato com o conhecimento que permita compreender a realidade social de forma mais orgânica, potencialmente, criam-se as possibilidades para contrapor a hegemonia.

Nas produções acadêmicas selecionadas, percebemos esse litígio presente. Como tentamos demonstrar nas categorizações, observamos três perspectivas sobre a escola: como disputa entre os interesses do capital e da classe trabalhadora; campo de reprodução da sociedade; e na sua concepção abstraída das relações sociais. No entanto, isso não significa que os autores classificados estejam estanques em cada eixo de discussão. Optamos por categorizá-los pelo que ficou mais evidente em seus textos e para melhor visualização de seus objetivos com a pesquisa.

No campo das análises sobre a escola e as disputas em torno do seu projeto ficou evidente na leitura dos textos a compreensão dessa instituição com elementos de contradição, assim como é a característica da sociedade. A escola não é descolada das relações sociais, ou seja, das disputas de classes e pode apresentar possibilidades de enfrentamento indicando, em sua maioria, a escola como campo de construção e socialização do conhecimento produzido historicamente pela sociedade. Esses trabalhos estão no campo de análise crítica sobre a escola, como aponta Saviani (2012).

Apesar das concepções que enxergam a escola como reprodutora da sociedade não trazerem efetivamente uma proposta em oposição à escola atual, o que Saviani (2012) indica ser crítico-reprodutivista, acreditam que esse espaço pode trazer os germes de outro tipo de educação em contraposição à requerida pelo sistema social.

As pesquisas que compreendem a escola como espaço de ascensão social ou ainda como lugar para as habilidades e competências apresentam análises deslocadas do campo político, econômico e social descolando as relações sociais que a constituem. São produções que, em grande medida, corroboram com as políticas educacionais em curso, as quais, Saviani (2012) denomina de não-críticas e que estão contribuindo com as teorias pedagógicas destacadas, como: neoescolanovista e neotecnicista.

Ao nos depararmos com essas concepções sobre a escola pública brasileira e sobre o seu direcionamento, pelas políticas educacionais, para uma escola com características neoescolanovista e

neotecnicista, podemos pensar em que contexto está sendo inserido o professor de Educação Especial e qual o projeto de escola e professor que está sendo requerido a ele. Tendo em vista que a hegemonia discursiva, inclusive presente nos trabalhos selecionados no balanço, destaca a escola como espaço de socialização, ou ainda, espaço para ser aproveitado com a implementação de projetos sociais, funções essas que estão na corrente do pensamento sobre a escola como agência de assistência social (SAVIANI, 2013), a política de Educação Especial na perspectiva inclusiva é encaminhada como parte dessa concepção, ou seja, é possível identificar o professor de EE, nessa perspectiva, como parte do projeto de escola pública para o século XXI.

3 O PROJETO HEGEMÔNICO DE PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: A CONCEPÇÃO DE PROFESSOR NA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Com esse capítulo temos o objetivo de discutir o projeto de professor, em específico do professor de Educação Especial que está expresso na concepção disseminada pelas pesquisas acadêmicas do campo da Educação Especial. Realizamos o balanço de produções acadêmicas por compreendermos que os pesquisadores também apreenderam e, em muitos casos, ajudam a disseminar o projeto hegemônico pautado pelo capital para o professor de EE que está presente na documentação representativa da política de perspectiva inclusiva. Com base em Mészáros (2008) e autores como: Evangelista (2010); Evangelista, Triches (2014); Shiroma (2011); Shiroma, Evangelista (2015); Triches (2010); Michels (2004, 2011); Garcia (2014, 2016), contrapomos uma concepção de professor que possa ser pensada em relação antagônica com o projeto hegemônico de professor difundido atualmente e que tem relação direta com o projeto de escola pública para o século XXI.

É importante ressaltar que a Educação Especial vem sofrendo alterações mediadas no âmbito das políticas educacionais ao longo dos anos e que, neste trabalho, damos enfoque principalmente a partir da LDBEN n. 9.394 (BRASIL, 1996) na qual a Educação Especial está caracterizada como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis da educação. No entanto, com a *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva* (BRASIL, 2008a), o conceito de Educação Especial passou a ser equivalente ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas regulares por meio das salas de recursos multifuncionais. Com base nessas pontuações, consideramos crucial compreender como esse professor específico está retratado na produção acadêmica e qual modelo vem sendo e disseminado majoritariamente.

Nossa intenção é refletir acerca do conteúdo presente na produção acadêmica como estratégia de pesquisa para compreender os determinantes que envolvem o projeto acerca do professor de educação especial presente e disseminado na documentação representativa da política de perspectiva inclusiva. No decorrer do texto apresentaremos como esse professor está sendo previsto na documentação brasileira contrapondo com as pesquisas acadêmicas a respeito do professor de

EE, com o intuito de apreendermos o projeto de professor em pauta no contexto da escola pública brasileira.

3.1 O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O SEU PROJETO NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

Na construção desse subitem, partimos do pressuposto que para analisar o projeto de professor é necessário compreender a escola pública hoje, pois é no processo de reformas educacionais nas quais o professor está inserido, especialmente a partir da década de 1990, que pudemos perceber a virada assistencial da escola pública²², a qual faz parte dos interesses do capital para a formação da classe trabalhadora.

Analisar o professor sem tomar como ponto de partida o projeto de escola pública e suas determinações, no nosso ponto de vista, é deslocar a discussão de parte da sua totalidade e analisar o fenômeno separadamente. Nosso objetivo, com base em categorias de análise como: contradição, mediação, hegemonia e intelectual orgânico²³, é trazer a discussão do professor da educação básica, mais especificamente o professor de Educação Especial, no âmbito da sociedade em que está inserido e dos interesses que permeiam o seu projeto.

Como exposto no capítulo 2, a escola pública na sociedade capitalista tem em sua gênese o objetivo de adequar/preparar o trabalhador. Em meados da década de 1990, com a intensificação de políticas com vista aos processos de expansão e universalização do ensino (BRUNO, 2011), vem-se atribuindo à escola pública o caráter muito mais assistencial, como uma medida de alívio à pobreza

²² Conforme discutimos no capítulo 2 do presente trabalho, a concepção sobre a virada assistencial da escola pública está embasada na análise sobre as políticas educacionais, nas quais estão previstos projetos sociais em detrimento dos conhecimentos científicos produzidos socialmente (EVANGELISTA; LEHER, 2012).

²³ Tais categorias estão embasadas na concepção materialista histórico-dialética, a qual compreende o objeto de estudo como indissociado de suas determinações econômicas, sociais e políticas. Conforme afirma Ianni (2011) “[...] a categoria é a explicação dialética, ela apanha o movimento do real. A vida do real. E, em apanhando a vida do real ela percorre esses vários momentos lógicos da reflexão. Ela implica nesses vários momentos lógicos da reflexão, a historicidade do real que é inegável para as Ciências Sociais (IANNI, 2011, p. 407).

(EVANGELISTA; LEHER, 2012), do que como espaço de acesso ao conhecimento sistematizado de forma a contribuir com a produção de uma consciência crítica. Sobre a escola, nesse sentido, consideramos importante ressaltar a contradição de, por meio do conhecimento, ter o potencial de contribuir com a emancipação humana e, ao mesmo tempo, ser uma força estratégica para a formação do trabalhador aos moldes do capital, potencializando a escola a serviço deste.

São nessas adequações da escola propostas pelas políticas educacionais, especialmente no final do século XX e início do século XXI, que o professor está inserido. Uma das faces da escola pública, a qual vem ganhando força, é o projeto de escola que privilegia a socialização, o espontaneísmo (DUARTE, 1998) em detrimento do conhecimento historicamente produzido que possibilitaria a reflexão crítica sobre a realidade, a qual exige um professor com uma formação rebaixada favorecendo que seja adaptável, flexível, proativo. O projeto de professor para o projeto de escola hegemônico na atualidade está articulado com a mediação de conflitos, a transmissão do conhecimento de forma acrítica e descolada da realidade. É esse modelo de escola e de professor que combatemos, pois acreditamos que a escola e o professor são essenciais para a formação crítica dos sujeitos, contribuindo assim com o desenvolvimento de um projeto que vise a emancipação humana.

O professor é objeto de desqualificação no âmbito do discurso político, especialmente nos documentos que são expressão da política educacional a partir das Reformas intensificadas na década de 1990, desde sua formação à sua prática para justificar readaptações que possibilitem um profissional com custo-benefício melhor para o capital. Portanto, é objeto de desqualificação também nas práticas sociais. Algumas características dessa realidade são: formação aligeirada como mínimo de teoria, salários reduzidos e atrelados ao desempenho nas provas de larga escala, as quais medem conhecimentos padronizados e sincronizados com as exigências do mercado de trabalho para com a classe trabalhadora; prática pautada nos saberes e competências que reduzem a possibilidade da escola ao treinamento.

Conforme Shiroma e Evangelista (2015), para justificar as reformas educacionais pautadas no professor, ele é “Considerado ‘ultrapassado’, foi caricaturizado como despreparado, incompetente para usar e ensinar a lidar com as novas tecnologias, tão inadequado aos novos tempos que deveria ser descartado ou reconvertido (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015, p. 98). Essa justificativa forjada em testes padrões possibilita e embasa a terceirização, a contratação de

professores sem formação e com regime de trabalho precarizado, como os contratos temporários em vez de concursos públicos, a formação aligeirada e com foco na prática ou ainda impulsiona políticas como a Medida Provisória (MP) n. 746 (BRASIL, 2016d) a qual foi convertida na Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017) que visa a reforma do ensino médio e, nela, propõem professores com “notório saber”, ou seja, sem necessariamente ter uma formação em licenciatura (FREITAS, 2016)²⁴. Já em relação aos professores em exercício, é necessário reconvertê-los. Conforme Evangelista (2010), “O professor mal preparado torna-se um obstáculo; pouco monitorado constitui um perigo; reconvertido adere ao programa de reforma e o implementa” (EVANGELISTA, 2010, p. 3).

Apesar das especificidades de seu trabalho, com os professores de Educação Especial não é diferente. Ao levar em consideração que fazem parte da educação básica, sofrem com as mesmas políticas de intensificação e precarização, tanto do seu trabalho quanto da sua formação. Garcia (2016) ressalta que as políticas de perspectiva inclusiva no Brasil, especialmente no período de 1995 a 2010, podem ser consideradas em duas vertentes de ordem neoliberal, com suas especificidades ancoradas no modelo de escola.

Tais políticas têm repercutido: 1) sobre a ampliação da relação público-privado no setor em duas vias: a) com a participação do privado-mercantil mediante a venda de equipamentos para as salas de recursos multifuncionais; b) frente a não universalização do atendimento educacional especializado nas redes públicas, destaca-se a participação do privado-assistencial nessa oferta mediante conveniamentos das redes de ensino com instituições filantrópicas; 2) sobre a formação docente, em cursos a distância em licenciaturas ofertadas predominantemente em instituições privadas, para atender à demanda de professores necessários ao crescente número de atendimentos nas salas de recursos multifuncionais; 3) sobre o trabalho docente, considerando novas formas de recrutamento, contratação, remuneração, e o

²⁴ <https://avaliacaoeducacional.com/2016/09/24/notorio-saber-vire-professor-em-5-semanas/> acesso em 18/12/16.

surgimento de novas figuras docentes para o apoio na classe comum (GARCIA, 2016, p. 12).

A discussão acerca do professor de Educação Especial, desse modo, insere-se nas análises sobre as reformas educacionais e o projeto de escola pública brasileira, especialmente a partir da década de 1990. Destacamos, no entanto, a respeito desse professor específico, as medidas de descaracterização de sua concepção, a qual vem impulsionando para além de um novo perfil de professor, outros profissionais para atuarem com os estudantes da Educação Especial, como o cuidador, por exemplo. Se o professor de Educação Especial após a política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) vem perdendo espaço no discurso político para o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o qual têm características diferentes de formação, atribuições e *lôcus* de atuação e está muito mais voltado ao trabalho com os materiais adaptados e recursos do que com o ensino dos conhecimentos historicamente produzidos (VAZ, 2013), as demais figuras docentes que estão fazendo parte dessa política, são ainda mais descaracterizadas e precarizadas em suas atuações²⁵.

O professor que estamos reivindicando está embasado no projeto de escola antagônico ao pautado pelo capital, ou seja, para outro modelo de sociedade. Entretanto, nas condições objetivas da escola pública para o século XXI é necessário, ainda que pelo movimento da contradição, demarcar posição a respeito do projeto societário e, nele, a formação que defendemos para a classe trabalhadora. O projeto de escola, nesse sentido, está ancorado, em suma, na socialização do conhecimento científico produzido socialmente com o objetivo de e para a emancipação humana. O professor tem o objetivo de ensinar e mediar a aprendizagem dos conhecimentos produzidos historicamente almejando a formação omnilateral do sujeito. O professor ensina! O professor que resiste! As funções de cuidar, facilitar, socializar são secundárias ao ato de ensinar os conteúdos próprios da escola. Não é nosso foco de pesquisa abordar quais os conteúdos e de que forma são articulados nos currículos da escola que temos hoje, o importante é ressaltar o professor que estamos defendendo na contracorrente do

²⁵ A Nota Técnica MEC/SEESP n. 19, de 8 de setembro de 2010 (BRASIL, 2010b) estabelece orientações para os profissionais de apoio que atuam com os estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas regulares.

modelo de escola pautado pelo capital. Evangelista e Triches (2014) ao analisarem a formação docente apontam para a necessidade de olharmos para o projeto de professor nas relações amplas da sociedade,

É necessário explodir seus limites para compreendermos que não se trata apenas de formação – adequada ou inadequada – do professor, mas das determinações históricas para a reposição da hegemonia burguesa definida em termos neoliberais, de um modelo econômico que tem no privilegiamento do setor financeiro e nas políticas assistenciais de massa seus objetivos centrais (EVANGELISTA; TRICHES, 2014, p. 50).

Ou seja, o professor é essencial para garantir a formação da classe trabalhadora que o capital necessita, ao mesmo tempo em que ele pode atuar de forma contrária. Como apontam Shiroma e Evangelista (2015),

Revela-se aqui o papel essencial da escola e do professor: se ambos podem favorecer a construção da hegemonia burguesa, é possível e necessária a construção, segundo Mészáros (2005)²⁶, de uma contra-hegemonia. Vencer as forças sociais dominantes que se colocam no cenário da história implica, portanto, uma compreensão de que, nesse processo, não se pode levar em conta somente a situação objetiva, mas ainda os elementos subjetivos norteadores de uma consciência de classe crítica. Cultura e política são inseparáveis, pois a cultura – também pela escola – pode propiciar uma consciência criadora de história (SIMIONATO, 1997)²⁷ (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015, p. 109).

A contradição que envolve o professor, assim como da escola, implica nas investidas dos setores hegemônicos para com o professor,

²⁶ MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

²⁷ SIMIONATO, Ivete. **O social e o político no pensamento de Gramsci**. ACESSA.COM: mais comunicação, Juiz de Fora, 1997.

tendo em vista a permanência da realidade social atual ou até sua adaptação necessária para o sistema produtivo, ao mesmo tempo que possibilita pensarmos em um projeto educacional por outra hegemonia, pela formação omnilateral. Ao professor, cabe trabalhar com os conteúdos historicamente produzidos com o objetivo de formar uma consciência crítica e coletiva que possa contribuir para transformar a realidade histórica e social. É uma educação que visa a emancipação do ser humano. Mézsáros (2008) ao mencionar nossa tarefa como sujeitos históricos e comprometidos com a transformação social, incluindo os professores, afirma:

Portanto, a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo, tal como foi descrito neste texto. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições e as necessidades de transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam, ou fracassam juntas. Cabe a nós todos – todos, porque sabemos muito bem que os “educadores precisam ser educados” – mantê-las de pé, e não deixá-las cair. As apostas são elevadas demais para que se admita a hipótese de fracasso (MÉSZÁROS, 2008, p. 76).

Nesse sentido, o professor aqui ressaltado é o sujeito que potencializa a reflexão crítica sobre o mundo para conhecê-lo e transformá-lo, ou seja, transmite as formas mais desenvolvidas do conhecimento científico, filosófico e artístico para que os estudantes possam compreender a realidade e transformá-la. A ideia de professor de EE não é diferente: possibilitar aos estudantes com deficiência o acesso ao conhecimento científico produzido socialmente da mesma forma que para os demais estudantes. Essa concepção de professor de EE vai na contramão das atribuições destacadas pelos propositores da

política educacional, em especial na Resolução n. 4 (BRASIL, 2009b), na qual o professor, nesse caso, o professor do AEE é caracterizado pelo trabalho com os materiais adaptados, os recursos e a gestão da política no interior das escolas regulares. O que queremos ressaltar é que, apesar dos recursos e materiais adaptados serem importantes para o trabalho com os estudantes da Educação Especial, a política em vigor, para o professor do AEE, ressalta o ensino sobre o uso desses recursos em detrimento do ensino escolar. O professor de EE que defendemos é o professor que se coloca como resistência a esse modelo, que trabalhe na perspectiva da “educação como mediação”, como aponta Jannuzzi (2012)

Em educação especial há a defesa da inserção e da qualidade do ensino dos deficientes como influenciadores nesse processo de transformação social, na medida em que o torna consciente dos condicionamentos existentes e proporciona-lhe meios de se apropriarem dos conhecimentos necessários à vida e à transformação social. Nessa perspectiva, os recursos (tanto administrativos – classes conjuntas, escolas etc. – como tecnológicos – aparelhos etc., métodos e técnicas de ensino) são enfatizados como possibilitadores de participação, de apreensão dos conhecimentos necessários ao tempo e ao lugar, ao exercício da cidadania (deveres e direitos constitucionais) (JANNUZZI, 2012, p. 162).

Na concepção de escola e de professor exposta por Jannuzzi (2012), o professor de EE deve mediar com os estudantes da educação especial o conhecimento científico que possibilite conhecer, refletir, criticar e intervir na sociedade. No entanto, não é essa a perspectiva de professor divulgada nos documentos nacionais sobre a Educação Especial e que, de certa forma, repercutem na concepção de professor majoritariamente presente nas pesquisas produzidas e difundidas pelo campo específico de conhecimento. Isso fica bem claro com a realização do balanço de produções acadêmicas, exposto aqui para a compreensão sobre como está sendo pesquisado o referido professor.

3.2 A CONCEPÇÃO DE PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Tendo em vista que nosso objeto de estudo é o projeto de professor de Educação Especial (EE) e as mudanças que estão sendo direcionadas aos pressupostos da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva em meio às alterações sobre a escola pública brasileira, nossa intenção de construir o balanço de produções acadêmicas sobre o professor de EE está pautada na necessidade de compreender o que e como os autores do campo da Educação Especial estão pesquisando sobre esse professor e, em que medida nos auxiliam a pensar nosso objeto de estudo.

Nossa intenção de pesquisa é entender as mudanças que estão ocorrendo sobre o projeto de professor de EE em meio às alterações sobre a concepção de escola pública brasileira, especialmente após a reforma do Estado de 1990 que repercutiu incisivamente nas políticas educacionais, a qual, na Educação Especial, teve sua expressão maior a partir de 2008 com o documento *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008a).

Compreender as determinações sobre o projeto de escola pública brasileira é uma estratégia para compreendermos efetivamente qual projeto de professor está sendo requerido para atender as demandas da escola pública pautada pelos interesses da burguesia. Tendo em vista que, como esclarece Mészáros (2008)

O objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana. A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”. Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema (MÉSZÁROS, 2008, p. 15).

Pensar a escola e como ela está sendo articulada para a manutenção da ordem vigente, como, por exemplo, com a ideia de um espaço de alívio da pobreza e a oferta de programas sociais condicionados a ela (ALGEBAILLE, 2009) nos faz refletir sobre o projeto de professor no escopo de suas relações sociais. Nesse aspecto, a opção metodológica de realizar o balanço de produções acadêmicas sobre o professor de EE contribui para aprofundar as análises sobre esse professor específico e a concepção de escola em que está inserido.

Este balanço de produções acadêmicas é uma proposta de continuação do já produzido para os estudos que culminaram na dissertação de mestrado defendida em 2013²⁸. Como nosso objetivo naquele momento foi compreender a concepção de professor de Educação Especial subjacente às políticas de perspectiva inclusiva, o balanço realizado no ano de 2012 também teve como intuito buscar os trabalhos que abordassem esse professor como foco de pesquisa. Naquela ocasião elegemos três eixos de análise: o *locus* de atuação do professor de Educação Especial, a formação exigida para atuar em tal função e suas atribuições destinadas pela documentação nacional.

Neste balanço de produções acadêmicas focamos a análise também sobre o professor de EE e em como este é abordado pelo campo específico. A intenção neste momento foi tentar capturar nessas produções como é expresso o projeto de professor de EE e em que modelo de escola ele está inserido, para posteriormente analisarmos o professor de EE na documentação nacional e internacional elegida para esse trabalho.

Dessa forma, partimos dos trabalhos já selecionados no balanço de produção elaborado em 2012 e ampliamos as buscas até o ano de 2016. Para realizar a análise dos trabalhos que abordaram o professor de EE como foco de suas pesquisas privilegiamos o sistema de busca para teses e dissertações no portal de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); o portal de periódicos da *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*; o portal de busca do Google Acadêmico e os trabalhos reunidos nos anais das

²⁸ A dissertação defendida em 2013 no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) tem como título “**O Professor de Educação Especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil: concepções em disputa**” e foi orientada pela professora Dr^a Rosalba Maria Cardoso Garcia.

reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Nessas cinco frentes de busca de trabalhos, exceto na ANPEd, utilizamos cinco descritores: professor de educação especial, professor do atendimento educacional especializado, professor especializado, professor especialista e professor das salas de recursos, os quais foram utilizados isoladamente.

No primeiro momento não delimitamos o período de busca, pois tínhamos a intenção de selecionar o maior número de trabalhos possíveis e verificar a partir de que momento o professor de EE começou a ser objeto de pesquisas. Para a exposição dos dados coletados, optamos por apresentá-los no Apêndice B deste trabalho, onde consta a descrição detalhada dos passos metodológicos para essa pesquisa. Na Tabela 1 quantificamos os trabalhos selecionados por tipo de produção.

Tabela 2 - Quantidade de trabalhos selecionados sobre o professor de EE por tipo de produção, 2000-2016

TIPO DE PRODUÇÃO	QUANTIDADE
Teses	4
Dissertações	12
Artigos em Periódicos	3
Trabalhos em eventos	5
Total	24

Fonte: Elaborada com base no Portal CAPES, na BDTD, no *SciELO*, Google Acadêmico e Portal das reuniões nacionais da ANPEd, 2016.

Para selecionarmos os trabalhos que tiveram como foco de suas pesquisas o professor de Educação Especial, realizamos quatro triagens. Os elementos textuais utilizados nessa seleção foram: título, resumo, palavras-chave e texto na íntegra. Desse modo, selecionamos 24 produções acadêmicas que serão demonstrados a seguir.

Quadro 2 - Relação dos trabalhos selecionados sobre a concepção de professor de Educação Especial por ano de publicação, 2000-2016 (continua)

ANO	TIPO	REVISTA / IES	TÍTULO	AUTOR	ORIENT.
2000	Tese	USP	Professores especializados no ensino de deficientes visuais: um estudo concentrado nos papéis e competências	Tomázia Dirce Peres Lora	Roseli Cecília Rocha de Carvalho Baumel

Quadro 2 - Relação dos trabalhos selecionados sobre a concepção de professor de Educação Especial por ano de publicação, 2000-2016 (continua)

ANO	TIPO	REVISTA / IES	TÍTULO	AUTOR	ORIENT.
2006	Dissertação	PUC-SP	O professor de educação especial frente às políticas públicas de educação inclusiva: um estudo sobre identidade	Débora Maria de Paula Lino	Mitsuko Aparecida Makino Antunes
2006	Dissertação	USFCar	Inclusão escolar e atuação dos professores de deficientes mentais do estado de São Paulo	Eli de Haro Petrechen	Enicéia Gonçalves Mendes
2006	Trabalho em evento	USP	Professores especializados de um centro de apoio: estudo sobre saberes necessários para a sua prática	Rosângel a Gavioli Prieto	-
2008	Dissertação	UFES	No entrelaçar das complexas tramas políticas e sociais da inclusão escolar: o trabalho do professor de educação especial	Marileide Gonçalves França	Sônia Lopes Victor
2008	Dissertação	UNB	O professor especialista da sala de recursos multifuncionais e a qualidade na educação infantil: uma aproximação possível	Rosemar y Guilardi da Silva	Maria de Fátima Guerra de Souza
2008	Dissertação	UFJF	A construção da identidade profissional do professor de Educação Especial em tempos de educação inclusiva	Maria Edith Romano Siems	Luciana Pacheco Marques
2008	Trabalho em evento	UFRGS	O professor de Educação Especial: novos contextos, novas demandas e novos contornos de atuação em uma perspectiva pedagógica	Mauren Lúcia Tezzari	Cláudio Roberto Baptista

Quadro 2 - Relação dos trabalhos selecionados sobre a concepção de professor de Educação Especial por ano de publicação, 2000-2016 (continua)

ANO	TIPO	REVISTA / IES	TÍTULO	AUTOR	ORIENT.
2009	Dissertação	UEL	Percepções e práticas de professores especialistas em educação especial que atuam como regentes em classes inclusivas	Erika Aparecida Regiani	Célia Regina Vitaliano
2010	Dissertação	UERJ	Ressignificando a educação especial no contexto da educação inclusiva: a visão dos professores especialistas	Annie Gomes Redig	Rosana Glat
2010	Trabalho em evento	UFPB	O profissional da inclusão escolar em foco	Ana Dorziat	-
2011	Trabalho em evento	UFRGS	Ação pedagógica e Educação Especial: para além do AEE	Cláudio Roberto Baptista	-
2011	Trabalho em evento	UFSCar	Trabalho de professores de Educação Especial: análise sobre o profissionalismo docente	Adriana Cunha Padilha	Kátia Regina Moreno Caiado
2011	Dissertação	UNOESC	Concepções de professores que atuam na escola especial sobre a inclusão de alunos no ensino regular	Fabiana Piccoli D'Agostini	Maria Tereza CeronTrevi sol
2012	Tese	UFSCar	O trabalho de professores de Educação Especial: análise sobre a profissão docente no estado de São Paulo	Adriana Cunha Padilha	Drª Kátia Regina Morena Caiado
2012	Artigo	Revista Educere Et Educare (UNIOESTE)	Inclusão e Interação: pesquisa sobre atuação do professor de educação especial em bidocência	Renata Gomes Camargo (UFSM) Luana Zimmer Sarzi (UFSM)	-

Quadro 2 - Relação dos trabalhos selecionados sobre a concepção de professor de Educação Especial por ano de publicação, 2000-2016 (continua)

ANO	TIPO	REVISTA / IES	TÍTULO	AUTOR	ORIENT.
2013	Dissertação	UFG	Atuação do professor de apoio à inclusão e os indicadores de ensino colaborativo em Goiás	Adriana de Oliveira Freitas	Dr ^a Maria Marta Lopes Flores
2013	Dissertação	UFSM	Em cena: a constituição do professor do Atendimento Educacional Especializado	Marcielle Vieira Dorneles	Maria Inês Naujorks
2014	Tese	UFSCar	Colaboração da Educação Especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino	Carla Ariela Rios Vilaronga	Dr ^a Enicéia Gonçalves Mendes
2014	Dissertação	USFCar	O papel do professor de Educação Especial na proposta do coensino	Ana Paula Zerbato	Dr ^a Enicéia Gonçalves Mendes
2015	Dissertação	UCDB	O Bem-Estar no trabalho dos professores das salas de recursos multifuncionais – surdez	Ana Paula Teixeira Minari da Rosa	Dr ^a . Flavinês Rebolo
2015	Artigo	Revista Acta Scientiarum (UEM)	Professoras do atendimento educacional especializado: intervenção clínica ou pedagógica?	Renata Porcher Scherer Maria Cláudia Dal'Igna	-
2015	Artigo	Psicologia USP	Os professores e a educação inclusiva: identificação dos fatores necessários à sua implementação	Marian Ávila de Lima e Dias Simone Conceição Rosa Patrícia Ferreira Andrade	-

Quadro 2 - Relação dos trabalhos selecionados sobre a concepção de professor de Educação Especial por ano de publicação, 2000-2016 (conclusão)

ANO	TIPO	REVISTA / IES	TÍTULO	AUTOR	ORIENT.
2016	Tese	UFAL	Identidades do professor de Educação Especial no contexto de Maceió-Alagoas	Elisângela Leal de Oliveira Mercado	Neiza de Lourdes Frederico Fumes

Fonte: Elaborada com base no Portal CAPES, na BDTD, no *SciELO*, Google Acadêmico, Portal das reuniões nacionais da ANPED e Vaz (2013), 2016.

Mediante análise do Quadro 1 e da exposição dos dados nos Gráficos 4, 5 e 6²⁹ sobre o quantitativo por ano, por região e por estado da federação, podemos afirmar a concentração dos trabalhos nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, com maior incidência no estado de São Paulo, o qual teve na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e na Universidade de São Paulo (USP) o maior número de produções divulgadas. No entanto, é importante atentar para o fato de que a concentração dos artigos científicos pode não representar uma correlação de grupos de estudos e/ou pesquisas, pois os autores não necessariamente estão vinculados a essas instituições dos periódicos de publicação. Entretanto, é interessante destacar que algumas das universidades com maior incidência de produção, como a UFSCar e UFSM, têm tradição de pesquisa em Educação Especial e, inclusive, cursos de Licenciatura voltados para a formação de professores para atuar nesse campo.

É interessante ressaltar, na perspectiva da análise sobre a contribuição dos estudos realizados nesse campo de conhecimento específico, os autores mais referidos nas pesquisas dos trabalhos selecionados para esse balanço de produções acadêmicas, tendo em vista que demonstram as opções teórico-metodológicas hegemônicas a respeito das produções sobre o professor de EE.

Como podemos observar no Quadro 3³⁰, realizado com base nas referências dos trabalhos selecionados, há uma predominância de autores utilizados como base para as análises sobre o professor de EE.

²⁹ Apêndice B

³⁰ O Quadro 2 foi elaborado com base nas referências dos trabalhos acadêmicos selecionados para esse balanço de produções acadêmicas, nas quais foram considerados os autores principais em ordem alfabética e elencados no mínimo cinco vezes.

Quadro 3 - Autores mais citados nos trabalhos selecionados sobre o professor de EE, 2016 (continua)

	AUTORES DE REFERÊNCIA	ESTADO OU PAÍS	QUANTIDADE DE REFERÊNCIAS
1	MENDES, Enicéia Gonçalves	SP	52
2	GLAT, Rosana	RJ	27
3	MAZZOTTA, Marcos José da Silveira	SP	25
4	BUENO, José Geraldo Silveira	SP	19
5	FERNANDES, Edicléa Mascarenhas	RJ	19
6	CARVALHO, Rosita Edler	RJ	18
7	MANTOAN, Maria Teresa Eglér	SP	18
8	JANNUZZI, Gilberta de Martino	SP	17
9	JESUS, Denise Maria de	ES	17
10	GARCIA, Rosalba Maria Cardoso	SC	15
11	PRIETO, Rosângela Gavioli	SP	14
12	NÓVOA, António	POR	13
13	OMOTE, Sadao	SP	13
14	FERREIRA, Júlio Romero	SP	12
15	CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho	SP	11
16	MICHELS, Maria Helena	SC	11
17	MINAYO, Maria Cecília de Souza*	RJ	11
18	VYGOTSKY, Lev Semenovich	RU	11
19	FERREIRA, Maria Cecília Carareto	SP	10
20	KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães	MS	10
21	SAVIANI, Demerval	SP	10
22	BRZEZINSKI, Iria	GO	9
23	KUENZER, Acácia Zeneida	PR	9
24	MANZINI, Eduardo José*	SP	9
25	SASSAKI, Romeu Kazumi	SP	9
26	STAINBACK, Suzan & STAINBACK Willian	EUA	9
27	GONÇALVES, Agda Felipe Silva	ES	8
28	LÜDKE, Menga*	RJ	8
29	MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos	RN	8
30	OLIVEIRA, Dalila Andrade	MG	8

Quadro 3 - Autores mais citados nos trabalhos selecionados sobre o professor de EE, 2016 (conclusão)

	AUTORES DE REFERÊNCIA	ESTADO OU PAÍS	QUANTIDADE DE REFERÊNCIAS
31	PLETSCH, Márcia Denise	RJ	8
32	TARDIF, Maurice	CAN	8
33	ALMEIDA, Maria Amália	MG	7
34	FREITAS, Soraia Napoleão	RS	7
35	GATTI, Bernadete	SP	7
36	MARX, Karl**	ALE	7
37	ALMEIDA, Dulce Barros	GO	6
38	FONTES, Rejane de Souza	RS	6
39	FRIGOTTO, Gaudêncio	RJ	6
40	GIL, Antônio Carlos*	RS	6
41	NUNES, Leila Regina D'Oliveira de Paula	RJ	6
42	PARIZZI, Roseli Aparecida	SP	6
43	PIMENTA, Selma Garrido	SP	6
44	SKLIAR, Carlos Bernardo**	ARG	6
45	SOUSA, Maria de Fátima Guerra de	DF	6
46	ALMEIDA, Mariangela Lima	ES	5
47	ALVES, Denise de Oliveira	DF	5
48	BAPTISTA, Cláudio Roberto	RS	5
49	BARDIN, Laurence* **	FRA	5
50	BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa	ES	5
51	CAIADO, Kátia Regina Moreno	SP	5
52	CERISARA, Ana Beatriz	SC	5
53	DUARTE, Newton	SP	5
54	ESTEVE, José Manuel**	ESP	5
55	FREIRE, Paulo	SP	5
56	LEITE, Lúcia Pereira	SP	5
57	OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de	SP	5
58	REDIG, Annie Gomes	RJ	5
59	SHIROMA, Eneida Oto	SC	5

Fonte: Elaboração própria com base nos trabalhos selecionados para o balanço de produções acadêmicas, 2016.

* Autores utilizados como referência metodológica

** Autores estrangeiros

A autora Enicéia Gonçalves Mendes³¹ é professora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e orientadora de três trabalhos selecionados neste balanço, os quais foram defendidos no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial daquela instituição. Rosana Glat³² é professora da Universidade Estadual do Rio de Janeiro e orientou uma das dissertações selecionadas para esse trabalho.

³¹ Doutorado em Psicologia pelo IP-USP (1995), Mestrado em Educação Especial na UFSCar, Graduação em Psicologia na FCLRP-USP. Professora Titular da Universidade Federal de São Carlos, docente do Depto de Psicologia, do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, coordenadora da rede de pesquisadores do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), líder do Grupo de Pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos em Educação Especial (GP-FOREESP). Coordenadora do Programa de Extensão sobre Formação Continuada em Educação Especial PROEX/UFSCAR). Estágios no exterior (Estados Unidos, França, México e Peru), e pós-doutorado na Université Paris V- Sorbonne na França (2007-2008). Atua na área de Educação com ênfase em Educação Especial. Desenvolve e orienta pesquisas sobre inclusão escolar e política educacional. Atual Presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores da Educação Especial (ABPEE). Presidente da comissão Organizadora do IV, V, VI e VII Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE). Membro do Comitê Assessor do CNPq. Bolsista Produtividade em Pesquisa 1C do CNPq. Fonte: Currículo Lattes <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4768474Z8> acesso em: 21/09/2016.

³² Professora Associada e Diretora da Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, atuando no Programa de Pós-graduação em Educação (PROPEd) e no Curso de Pedagogia, nas modalidades presencial e à distância. Graduada em Psicologia pela University of the Pacific da Califórnia (1976), com Mestrado em Psicologia com ênfase em Análise Aplicada do Comportamento e Deficiência Intelectual pela Northeastern University de Boston (1978), e Doutorado em Psicologia Social e da Cultura pela Fundação Getúlio Vargas-RJ (1988). Seus principais temas de investigação incluem educação especial, educação inclusiva, políticas públicas para alunos com necessidades educacionais especiais, formação de professores, deficiência intelectual, e questões psicossociais, o que se expressa em sua produção científica. Atualmente, além da Direção da Faculdade de Educação da UERJ, é Vice-Presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), membro do Conselho da Cidade do Rio de Janeiro, consultora da Comissão de Inclusão e Diversidade do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro, da Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro e da Federação Nacional das APAES. Participa do Conselho Científico da Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial da UNESP-Marília e dos Conselhos Consultivos das revistas Democratizar da

O terceiro autor mais citado foi Marcos José da Silveira Mazzotta³³, professor aposentado da Universidade de São Paulo (USP).

FAETEC, APAE Ciência e Espaço do INES. É parecerista de vários periódicos científicos, tais como Revista Brasileira de Educação Especial, Revista Linhas Críticas, Revista Educação e Pesquisa, e de diversas agências de fomento como CNPq, CAPES, FAPERJ, FAPESP, entre outras. No âmbito da UERJ, exerceu vários cargos de gestão acadêmica, tendo sido Diretora da Faculdade de Educação (2000-2003), Coordenadora do Programa de Pós-Graduação (1992-1993, 1998-999, 2006-2007) e Vice-Coordenadora (1996-1997, 2008-2009). Entre outras funções, foi também Coordenadora Geral do Programa de Iniciação Científica- PIBIC (2010-2011), Coordenadora da Área de Ciências Humanas e Educação do PIBIC (2010 e 2012), Coordenadora do Curso de Especialização em Educação Especial (2011) e membro do Conselho Universitário (2008-2010). Integrou o Conselho Superior da FAETEC (2011-2014), o Conselho Municipal de Educação do Rio de Janeiro (2002-2008); foi consultora do Instituto Helena Antipoff da SME-RJ (2004-2008) e do Programa Integrando da Academia Brasileira de Ciências (2006-2010). É pesquisadora 1 do CNPq, Cientista do nosso Estado da FAPERJ e Membro do Comitê Científico do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Fonte: Currículo Lattes <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4787961A3> acesso em: 21/09/2016.

³³ Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Franca, atual Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1968), graduação em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito de Franca (1969), mestrado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1984) e doutorado em Educação (História e Filosofia da Educação) pela Universidade de São Paulo (1989); livre-docência em Administração Escolar e Economia da Educação pela Faculdade de Educação da USP (1994). Foi diretor do Serviço de Educação Especial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (1976 - 1981), assessor técnico da CENP/SESP, Professor Titular de pós-graduação (mestrado e doutorado) e docente no Curso de Psicologia da Universidade Presbiteriana Mackenzie (1998 - 2012). Professor Associado aposentado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, pesquisador membro-fundador do LIDE - Laboratório de Estudos sobre Deficiências - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Consultor sobre educação de alunos com necessidades educacionais especiais. É autor de livros e artigos sobre educação escolar e direitos da pessoa com deficiência. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: educação escolar, formação de professores, educação especial, inclusão social e escolar e políticas educacionais. Fonte: Currículo Lattes <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4792665J0> acesso em: 21/09/2016.

Os três autores mais citados são da região sudeste, mais precisamente SP e RJ. Do total de autores mais citados, evidenciados no Quadro 2, 36 atuam profissionalmente na região sudeste, com predominância no estado de SP, o que não destoa dos trabalhos selecionados nesse balanço como observamos no Gráfico 6 apresentado no Apêndice B. Tal característica endossa a indicação de que a região sudeste tem predominância nas produções sobre Educação Especial e, nesse caso específico, sobre os debates acerca do professor de EE.

Os demais autores também apresentaram um expressivo número de citações. A região Sul somou nove autores, a Região Centro-Oeste cinco e a Região Nordeste um autor dentre os mais citados nos trabalhos selecionados. É interessante ressaltar que desses autores, oito são estrangeiros. Cinco dos autores mais citados são utilizados como referência metodológica, como: Manzini (2008)³⁴; Minayo (2001)³⁵; Lüdke (1986)³⁶; Gil (1994)³⁷; Bardin (1994)³⁸, ressaltamos que Manzini (2008) é autor do campo da Educação Especial.

Nessa primeira análise sobre os trabalhos apreendemos a possibilidade de agrupá-los em quatro vertentes:

1) O professor de Educação Especial e o trabalho com um determinado tipo de deficiência (LORA, 2000; PETRECHEN, 2006; ROSA, 2015);

2) O professor de Educação Especial e seu trabalho pedagógico (PETRECHEN, 2006; PRIETO, 2006; FRANÇA, 2008; REGIANI, 2009; BAPTISTA, 2011; PADILHA, 2011 e 2012; DORNELES, 2013; SCHERER; DAL'IGNA, 2015);

3) O professor de Educação Especial e a política educacional (LINO, 2006; FRANÇA, 2008; SIEMS, 2008; TEZZARI, 2008; REDIG, 2010; BAPTISTA, 2011; D'AGOSTINI, 2011; DIAS; ROSA; ANDRADE, 2015; MERCADO, 2016);

³⁴ MANZINI, E. **A entrevista na pesquisa em Educação e Educação Especial: uso e processo de análise.** Trabalho de Livre-docência em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP – Marília), 2008.

³⁵ MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 19.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

³⁶ LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: E.P.U., 1986.

³⁷ GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1994.

³⁸ BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Edições 70, Lisboa, 1994

4) O professor de Educação Especial e o *locus* de atuação (PRIETO, 2006; SILVA, 2008; REGIANI, 2009; D'AGOSTINI, 2011; CAMARGO; SARZI, 2012; FREITAS, 2013; VILARONGA, 2014; ZERBATO, 2014; ROSA, 2015);

Ao analisar os trabalhos selecionados para compor esse balanço de produções acadêmicas, por meio das quatro triagens³⁹ mencionadas, destacamos os que relacionaram o professor de Educação Especial ao trabalho com um determinado tipo de deficiência, nos quais Lora (2000) versou sobre o ensino dos deficientes visuais; Petrechen (2006) sobre a atuação dos “professores de deficientes mentais” e Rosa (2015) analisou o bem-estar dos professores que atuam com deficientes auditivos.

Muitos dos autores selecionados vincularam a análise do professor de EE com o trabalho pedagógico, como: Petrechen (2006) e a atuação com os “deficientes mentais”; Prieto (2006) e os saberes necessários para a sua prática; França (2008) e o contexto do trabalho desse professor; Tezzari (2008) e as novas demandas para a atuação como professor de EE; Regiani (2009) e a análise sobre a prática dos professores de EE que atuam como regentes em classes inclusivas; Baptista (2011) e a ação do professor de EE para além do AEE; Padilha (2011, 2012) e seu enfoque nos estudos sobre o trabalho dos professores de EE; Dorneles (2013) e como a produção discursiva do AEE vem forjando o “modos de ser professor de EE”; e Scherer e Dal’Igna (2015) que analisaram a intervenção das professoras do AEE.

Os trabalhos que mencionaram a política ao tratar do professor de EE, independente da forma como analisaram, foram: Lino (2006) que traz o estudo do professor de EE frente às políticas de perspectiva inclusiva; França (2008) que ao analisar o trabalho do professor de EE o posiciona no contexto das políticas da inclusão escolar; Siems (2008) que estuda a construção da identidade desse professor nos tempos de educação inclusiva; Tezzari (2008) analisa os novos contextos, novas demandas e novos contornos de atuação para o professor de EE em uma perspectiva pedagógica; Redig (2010) estuda a visão dos professores especialistas sobre a Educação Especial no contexto da educação inclusiva; Baptista (2011) reflete sobre a ação do professor para além da proposta do AEE, ampliando suas atribuições; D’Agostini (2011) insere a reflexão sobre a visão dos professores que atuam em escolas de Educação Especial sobre a política de inclusão; Dias, Rosa e Andrade (2015) analisam os professores e as condições necessárias para a

³⁹ As triagens foram: descritores, título, resumo e palavras-chave.

implementação da educação inclusiva nas escolas regulares; e Mercado (2016) estuda a construção da identidade do professor de EE com base nas políticas neoliberais.

Com relação ao *locus* de atuação, Prieto (2006) e D’agostini (2011) analisaram professores que atuam em escolas especializadas; Silva (2008) analisa os professores de EE que atuam na educação infantil; Regiani (2009) analisa o professor especializado⁴⁰ em EE que atua em “classe inclusiva” que, para a autora, é a sala de aula regular na qual estão matriculados alunos com deficiências; e Camargo e Sarzi (2012), Freitas (2013), Vilaronga (2014), Zerbato (2014) debruçaram seus estudos sobre o professor de EE que atua na classe comum com bidocência, ensino colaborativo ou coensino⁴¹; Rosa (2015) se debruçou sobre o bem-estar desses professores no trabalho com as salas de recursos multifuncionais.

Nosso objetivo com este balanço de produções acadêmicas foi encontrar os autores que em seus trabalhos se detiveram a analisar especificamente o professor de EE e compreender como esse professor está sendo pesquisado na atualidade. No balanço de produções acadêmicas desenvolvido em 2012 direcionamos nosso olhar para três eixos de análises sobre os trabalhos selecionados: *locus* de atuação, formação exigida e atribuições destinadas aos professores de EE. Na análise presente, ressaltaremos nos trabalhos a concepção de professor de EE presente no interior do modelo de escola pública evidenciado pelos autores. Dessa forma, este balanço nos auxilia a compreender as mudanças que estão ocorrendo com esse professor frente ao projeto de escola demandado para atender as exigências do capital.

Nesse sentido, para além das quatro vertentes encontradas pelos temas dos trabalhos, direcionamos nosso olhar, na leitura dos textos, para como e o que falavam sobre o professor de EE. Aqui percebemos que muitos dos temas mencionados nos títulos e resumos não condiziam ou perdiam força no decorrer dos trabalhos, o que possibilitou

⁴⁰ A pesquisa de Regiani (2009) foi pautada na análise dos professores, em sua maioria formados no curso de pedagogia, que frequentaram algum curso de especialização *Latu Sensu* em Educação Especial na perspectiva inclusiva.

⁴¹ O ensino colaborativo ou coensino, segundo Vilaronga (2014, p. 15), “[...] é uma proposta de parceria entre professores do ensino comum e especial em sala de aula, para apoiar a escolarização do Público Alvo da Educação Especial”. Na mesma perspectiva, Camargo e Sarzi (2012) apontam a bidocência como o trabalho colaborativo entre o professor de EE e o professor da sala de aula regular objetivando a inclusão escolar dos alunos.

encontrarmos uma variedade de nomenclaturas direcionadas ao professor de EE que não estavam expostas de imediato. A seguir elencamos algumas delas:

- professor especializado/especialista (LORA, 2000), (LINO, 2006), (REGIANI, 2009), (REDIG, 2010), (PIETRO, 2006), (TEZZARI, 2008), (PETRECHEN, 2006);

- professor de Educação Especial (FRANÇA, 2008), (PADILHA, 2011; 2012), (DORNELES, 2013), (VILARONGA, 2014), (ZERBATO, 2014), (MARQUEZINI; LEONESSA; BUSTO, 2013), (CAMARGO; SARZI, 2012), (MERCADO, 2016);

- professores de ensino especial (DORZIAT, 2010);

- professores de educação inclusiva (DIAS; ROSA; ANDRADE, 2015);

- professor do Atendimento Educacional Especializado/Sala de Recursos Multifuncionais (SILVA, 2008), (SCHERER; DAL'IGNA, 2015), (ROSA, 2015);

- profissional da educação especial (SIEMS, 2008), (FREITAS, 2013);

- educadoras da Educação Especial (D'AGOSTINI, 2011);

- educador especializado em Educação Especial (BAPTISTA, 2011).

O que nos interessa observar são, para além da imprecisão sobre as denominações utilizadas em relação a esse professor, as definições que cada uma carrega. Essa constatação possibilita refletir sobre a dificuldade do campo específico em assumir o trabalho da Educação Especial como trabalho docente, lançando mão, assim, de diferentes terminologias? As diferentes formas de denominar o professor de EE representam diferentes concepções de professor?

Kassar e Rebelo (2011) discutem sobre o “especial” da Educação Especial nas políticas educacionais e apontam para as alterações da concepção sobre Educação Especial ao longo de sua história no Brasil, especialmente a partir dos anos de 1930. As autoras levantam uma discussão que julgamos pertinente para pensarmos as diferentes denominações utilizadas para expressar esse professor específico: o especial da Educação Especial está demarcado pelo *lôcus* onde ele será realizado (escolas ou classes especiais, classes domiciliares e hospitalares, escolas regulares)? As diferentes nomenclaturas para o professor de EE propõem modificações ao contexto de educação especial ou estamos no âmbito nas disputas sobre a terminologia?

Muitos dos autores selecionados utilizaram diferentes formas de denominar o professor de EE. Dessa forma, agrupamos essas terminologias no que compreendemos ser a que carrega a definição de cada autor, com a finalidade de compreender as análises sobre ele, em três eixos: os professores; os profissionais; e os educadores.

3.2.1 Os Professores

Na leitura dos trabalhos selecionados percebemos que o professor referido pode ser agrupado nas seguintes denominações: professor de EE, professor especializado/especialista, professor do ensino especial, professor de educação inclusiva e professor do Atendimento Educacional Especializado. Mesmo que a maioria dos autores não tenham apresentado as definições e o porquê de utilizarem essas terminologias para se referir a este professor específico, observamos que há semelhanças sobre as características, mas também há divergências.

O professor de EE, para os autores selecionados neste balanço de produções acadêmicas, é sinônimo do professor especializado/especialista. A definição está ancorada na exigência da formação para atuar com os alunos da Educação Especial estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394 (BRASIL, 1996), na qual está prevista a formação em nível médio ou superior em Educação Especial ou pós-graduação.

Cabe ressaltar que muito autores destacaram as características dos professores de EE com base na sua formação, dentre elas, a diferença entre a formação generalista ou especializada. A formação generalista seria aquela que contempla os conteúdos básicos da docência e os específicos da Educação Especial; a formação especializada aquela que direciona para um determinado tipo de deficiência com base nas análises de Bueno (1999) (FRANÇA, 2008; SIEMS, 2008). Regiani (2009) utiliza o termo professor especialista em Educação Especial na perspectiva generalista, ou seja, professor com especialização *Latu Sensu* em Educação Especial com enfoque em todas as deficiências. São duas abordagens para a formação generalista: a que contempla base docente e conhecimentos específicos e a que proporciona o conhecimento sobre todas as deficiências. No entanto, autores como:

Redig (2010) destaca o termo professor generalista⁴² como regente da sala de aula regular e professor especialista como o que trabalha com o aluno público-alvo da Educação Especial, respectivamente. A pesquisadora ainda destaca sua preocupação com a perda da especificidade na formação desses professores.

O advento da Educação Inclusiva trouxe novas questões sobre a formação dos professores, entre elas se os profissionais da Educação Especial devem ser especializados ou capacitados. [...]. Fontes (2007)⁴³, após uma análise geral dos estudos na área de formação de professores para a Educação Inclusiva percebeu que a maioria dos cursos se dá de forma generalista, não se preocupando com as especificidades e singularidades de cada deficiência. Nesse sentido, o que acontecerá com o professor especialista? (REDIG, 2010, p. 43).

O estudo sobre a formação foi uma das metodologias mais recorrentes dos trabalhos sobre o professor de EE ou especializado/especialista, a grande maioria na perspectiva dos cursos de formação inicial/continuada como condicionante para a efetivação da proposta de inclusão. Lino (2006, p. 36) enfatiza: “Os professores especialistas bem formados e capacitados, na perspectiva da inclusão são peças fundamentais no elo da escola inclusiva”.

Na leitura dos trabalhos selecionados para este balanço de produções acadêmicas, ao verificar o que os autores estão pesquisando sobre o professor de EE, percebemos que alguns recorriam à análise de que, quando havia formação, ela era insuficiente e descolada da realidade nas escolas e que, na maior parte das vezes, eram formuladas externamente aos interesses dos professores, mas atendiam as exigências de conhecimento sobre a política de Educação Especial na perspectiva

⁴² A referida autora equiva o professor generalista ao professor capacitado especificado pelo Parecer CNE/CEB nº 17, de 3 de junho de 2001 (BRASIL, 2001a), que afirma ser o professor da sala de aula regular que em sua formação de nível médio ou superior teve disciplinas relacionadas à Educação Especial.

⁴³ FONTES, R. de S. **A educação inclusiva no município de Niterói (R.J.)**: das propostas oficiais às experiências em sala de aula – o desafio da bidocência. Tese de Doutorado em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2007.

inclusiva. Ou ainda, a formação dos professores para atuarem com a Educação Especial neste eixo é vista como positiva, pois capacita os professores para a educação inclusiva, como é o caso de Petrechen (2006) que ao se dedicar a analisar o trabalho do “professor de deficientes mentais” no estado de São Paulo indica sua concepção sobre a formação ao afirmar que segue os pressupostos do seu grupo de pesquisa *Formação de Recursos Humanos em Educação Especial* (GP-FOREESP)⁴⁴ afirmando que: “Uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar” (PETRECHEN, 2006, p. 21).

A formação como condicionante para o sucesso da Educação Especial na perspectiva inclusiva induz a inferência de que os cursos de formação devem estar voltados para o processo de inclusão escolar. Nesse sentido, o professor com a atuação voltada para a “educação inclusiva” (DIAS; ROSA; ANDRADE, 2015) seria o responsável pela implementação desta nas escolas regulares. O professor responsável pela inclusão, para essas autoras, não é necessariamente o professor do AEE, mas aquele que detém a formação para atuar com os alunos da Educação Especial.

Autores como Prieto (2006) destacam a formação, mas alertam para não recair a responsabilização pelos alunos da Educação Especial somente aos professores especializados.

Contudo, dois cuidados precisam ser tomados em relação à formação dos professores especializados. Um refere-se a não implicá-los como responsáveis únicos pela escolarização desse alunado, pois essa tarefa deve ser de responsabilidade e compartilhada pelos demais profissionais da escola e pelo sistema de ensino, que deve ser de qualidade para todos; o outro, é a definição do formato e dos conteúdos dos cursos. (PRIETO, 2006, p. 3)

Muitos autores ao mencionarem o professor do AEE utilizaram-no como sinônimo do professor de EE. Zerbato (2014) ao elencar as atribuições do professor de EE cita as exigências referentes ao professor

⁴⁴ O GP-FOREESP vinculado à UFSCar tem sua origem em 1997 e, atualmente, é coordenado pela professora Dr^a Enicéia Gonçalves Mendes. As pesquisadoras Vilaronga (2014) e Zerbato (2014), mencionadas no presente balanço, também estão vinculadas a esse grupo.

do AEE. Para Silva (2008), o professor das salas de recursos multifuncionais é denominado de Professor Especializado de Apoio (PEA), o qual é definido como:

O professor atuante nas Salas de Recursos Multifuncionais, segundo documentos oficiais, deve possuir em sua formação profissional graduação, formação continuada e ou pós-graduação que lhe habilite trabalhar em áreas de ensino especial no atendimento aos alunos com necessidades especiais (SILVA, 2008, p. 27).

E afirma que,

As implicações da pesquisa são claras, isto é, quando a instituição de Educação Infantil tem uma Sala de Recursos Multifuncionais e um Professor Especialista de Apoio que desenvolve um trabalho colaborativo com todos da equipe escolar, muitos são seus efeitos positivos na construção de uma escola inclusiva de qualidade e, principalmente, sobre a aprendizagem dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (SILVA, 2008, p. 171).

Dorneles (2013) apresenta em sua pesquisa como os discursos produzidos na política de Educação Especial na perspectiva inclusiva induzem as práticas pedagógicas dos professores de EE para professores do AEE. A autora afirma:

No atual cenário da Educação Especial, também são postas em funcionamento uma gama de estratégias para produzir modos de conduzir as ações do professor através de um sutil governmento presente nas práticas discursivas e não discursivas vinculadas ao AEE. Essas estratégias também produzem, nesses professores, um tipo de subjetividade que são movidas pelas linhas de fuga que engendram nossos sentidos e que fazem com que eles busquem ações transformadoras que se constituem em um *devoir*, nas quais colocam o professor em um constante movimento para a transformação de si mesmo, na

busca de outro modo de ser professor (DORNELES, 2013, p. 95 grifos no original).

Na mesma perspectiva, Mercado (2016) aponta que o processo de reconversão do professor de EE em professor do AEE, sem as devidas condições, como formação adequada por exemplo, reforça a sua desprofissionalização.

D'Agostini (2011) se diferencia ao trabalhar com o professor do ensino especial, ou seja, aquele que atua nas escolas ou instituições especializadas. Não foi o caso de Dorziat (2010) que apresentou essa terminologia como sinônimo de professor de EE nas escolas regulares. Outra característica forte dos trabalhos que abordaram o professor do EE e/ou especializado/especialista foram suas atribuições e seu *lôcus* de atuação.

Na leitura das pesquisas selecionadas, Camargo e Sarzi (2012), Vilaronga (2014) e Zerbato (2014) indicaram em seus títulos e resumos que estavam pesquisando o professor de EE em bidocência, coensino ou ensino colaborativo. A conceituação dessas três formas de nominar o trabalho do professor de EE em conjunto com o professor da sala de aula regular são semelhantes para as autoras. Para Zerbato (2014),

O coensino é um *serviço* de apoio à inclusão escolar conhecido também como ensino colaborativo e envolve uma *parceria* entre professores de Educação Especial e da sala comum. Faz parte da proposta de alguns países como serviço de apoio para favorecer a escolarização de alunos PAEE [Público Alvo da Educação Especial] na classe comum das escolas regulares e vem sendo apontada como uma das estratégias mais promissoras (ZERBATO, 2014, p. 38 – grifos nossos).

Vilaronga (2014) enfatiza:

Finalizo as considerações do trabalho afirmando como tese que o ensino colaborativo é um dos *apoios necessários para se fortalecer a proposta de inclusão escolar*, defendendo que o aluno PAEE tem o direito de ensino diferenciado no espaço da sala comum, sendo a colaboração entre o profissional da Educação Especial com o da sala

comum essencial para construção desse espaço inclusivo, levando em consideração as especificidades de cada profissional e o caráter formativo dessas trocas cotidianas (VILARONGA, 2014, p. 179 – grifos nossos).

As citações evidenciadas acima demonstram a concepção em torno do professor de EE que atua nas salas de aula regular na proposta do ensino colaborativo, propondo a Educação Especial como um serviço da inclusão escolar (ZERBATO, 2014), na qual o professor de EE atuará no “apoio” com vistas à implementação da inclusão escolar (VILARONGA, 2014) não ficando sobre sua responsabilidade o ensino escolar⁴⁵.

No entanto, outros autores também abordaram essa temática, como: Lino (2006), França (2008), Redig (2010) e Freitas (2013). Lino (2006), na perspectiva de apoio e auxílio afirma que “Os professores especialistas servem de intermediários entre professores e alunos com deficiência, possibilitando o entendimento de suas necessidades e particularidades” (LINO, 2006, p. 35). Se o professor de EE serve de intermediário, como um meio ao professor regente, podemos inferir que essa ideia reforça a concepção de professor de EE como um recurso?

Como podemos observar, os conceitos ensino colaborativo e coensino são utilizados como sinônimos, pois, na perspectiva das autoras citadas ambos expressam o trabalho do professor de EE como apoio ou como o intermediário na sala de aula regular. Ao mesmo tempo que se colocam como alternativa ao modelo da política com o professor do AEE, a essência das características desses professores é semelhante. Ou seja, se trata de uma face pedagógica da disputa política em torno da concepção de professor de EE.

Os trabalhos selecionados que foram articulados no presente item também apresentam outras denominações para esse professor específico, mas trouxeram elementos importantes para pensarmos a concepção de professor de EE hegemônica no campo de conhecimento. Interessante ressaltar que a maioria dos trabalhos não demonstraram a concepção de professor como aquele que ensina o conhecimento escolar, ao contrário, no decorrer de suas pesquisas reforçaram a ideia de um

⁴⁵ Ambas pesquisadoras foram orientadas em suas pesquisas pela professora Dr^a Enicéia Gonçalves Mendes, a qual desenvolveu o projeto de extensão “SOS Inclusão” pela UFSCar e orienta pesquisas de mestrado e doutorado sobre o ensino colaborativo da Educação Especial desde o início dos anos 2000.

professor que atue no apoio à inclusão ou ao professor da sala de aula regular, mesmo aqueles que pensaram esse professor no interior das salas de aula regular em trabalho conjunto, esse, não ficou caracterizado pelo ensino dos conteúdos escolares, mas como um recurso da política de perspectiva inclusiva. Apenas o trabalho de Padilha (2012) apresenta uma análise sobre essas características estarem relacionadas às condições que são apresentadas a esses professores, tanto com os objetivos de uma formação desqualificada como com condições e contratos de trabalho precarizados.

A concepção de professor, em sua maioria, não expressa literalmente pelos autores desse eixo permite-nos considerar que a terminologia professor utilizada por eles é caracterizada essencialmente pela formação que apresentam e como mais um professor que se agrega a uma equipe multiprofissional para o suposto sucesso da inclusão na escola. O professor aqui referido não assume o papel que compreendemos ser a característica principal: ensinar o conhecimento escolar, e corrobora com a proposta de professor expressa nas políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva, a qual incorpora nesse professor elementos de gestão e trabalho técnico em detrimento do ensino dos conteúdos escolares (VAZ, 2013).

3.2.2 Os Profissionais

Muitos dos autores selecionados ao falarem sobre o professor de EE recorreram a terminologia “profissional da educação” como Freitas (2013). Outros autores também utilizaram essa expressão, mas como complemento aos termos professor ou educador (SIEMS, 2008; DORZIAT, 2010; BAPTISTA, 2011; PADILHA, 2012; VILARONGA, 2014). Embora não especifiquem o significado dessa terminologia ou se apresenta alguma diferença em relação ao termo professor, podemos indicar em suas análises que há um direcionamento de significado para a atuação desses professores.

Para Freitas (2013), o “professor de apoio à inclusão” é mais um profissional que agrega os demais funcionários da escola com o objetivo de contribuir com a perspectiva inclusiva. Segundo a autora,

A atuação de profissionais da Educação vem se constituindo em condição fundamental para educação e inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais. O apoio a esses educandos tem levantado a discussão acerca

da relação Educação Comum na Rede Regular e Educação Especial: envolve debate sobre a necessidade de desenvolver uma atuação articulada entre os diferentes agentes educacionais (FREITAS, 2013, p. 22)

O “professor de apoio à inclusão” citado por Freitas (2013) é muito mais direcionado à inclusão do que ao professor regente ou aos alunos. Nesse caso, o professor de EE também se configura como recurso da inclusão na escola regular. O termo educação inclusiva aglutina uma diversidade de discursos, como: reconhecimento dos direitos, combate a preconceitos e discriminação, superação das desigualdades, no entanto, esses preceitos não são exclusivos da Educação Especial. O termo educação inclusiva, nesse caso, obscurece o que é específico da Educação Especial e auxilia na imprecisão sobre o professor de EE.

Dorziat (2010) aborda os profissionais para a inclusão como os professores de EE, aqueles com “saberes” necessários para atuar com os alunos da Educação Especial. Siems (2008) analisa o docente como categoria profissional, no sentido da sua profissionalização, ou seja, o professor é um profissional. A autora analisa a constituição identitária do profissional que atua com os alunos com deficiência.

No sentido da prática desses professores, Baptista (2011) ao elaborar análises sobre o professor que atua para além da sala de aula, seja no ensino regular ou nas salas de recursos multifuncionais, afirma que se não houver um trabalho integrado entre os profissionais as relações que se estabelecem na escola não surtirão muito efeito no trabalho desse professor, a não ser reproduzir velhas práticas segregadoras da Educação Especial.

Há certo consenso nas pesquisas acadêmicas selecionadas em torno dos discursos sobre o professor de EE no trabalho colaborativo, coensino, apoio, trabalho integrado ou como intermediário entre o professor regente e o estudante com deficiência. Cabe ressaltar que, nesses trabalhos, esse professor específico é visto como suporte, na maioria das vezes, para a efetivação da proposta de inclusão escolar, não sendo evidenciada sua atuação com o ensino dos conteúdos escolares. Duas questões podem ser levantadas: 1) a proposta da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva exerce a hegemonia sobre a concepção de Educação Especial como um serviço e não mais modalidade de ensino, repercutindo nas análises sobre o professor de EE dos trabalhos selecionados; 2) a ênfase no trabalho desse professor no

interior das salas de aula regulares, ao mesmo tempo que representa um avanço nas discussões acerca do professor do AEE, fica restrita à *forma* em que se dará a proposta de seu trabalho, ou ao *lôcus* onde ele será realizado, e não ao *conteúdo* de sua atuação, ou seja, não muda o objetivo do trabalho do professor em foco na escola regular. A proposta de ensino colaborativo fica centrada na presença do professor de EE na sala de aula regular, mas nos mesmos critérios de trabalho propostos pela política ao exaltar o professor do AEE.

Por outro aspecto, Padilha (2012) analisa a constituição da profissão docente do professor de EE do estado de São Paulo e, nesse sentido, “O profissional da educação é aquele que desenvolve seu trabalho com criticidade e autonomia, isto é, o concebe, o executa e o avalia por meio de sua experiência” (PADILHA, 2012, p. 189). No entanto, para a autora, as relações impostas à escola impedem o trabalho efetivo com a relação ensino-aprendizagem desses professores e alunos.

Pode-se então dizer que o desenvolvimento profissional dos professores de Educação Especial com o histórico da filantropia da área, atuações beneméritas, doação, entre outros tantos pressupostos, contrastam na atualidade com condicionamentos diversos do mundo do trabalho no século XX. Estes condicionantes de intensificação do trabalho, agregadores de valor a custo da força de trabalho, vem alicerçando o trabalho desses professores nas escolas públicas de SP (PADILHA, 2012, p. 184).

Há nos trabalhos a identificação da necessidade de uma equipe para trabalhar com os alunos da Educação Especial, ou seja, profissionais envolvidos, dos quais o profissional da Educação Especial faz parte. De acordo com essa análise, o professor de EE está no mesmo patamar dos demais profissionais da saúde e assistência no interior das escolas regulares. Nesse sentido, repomos a questão: qual é o projeto para a escola pública? Como abordamos nos capítulos anteriores deste trabalho, uma das faces da escola pública brasileira está ancorada na visão assistencial, em que os projetos sociais de cunho paliativo estão ganhando terreno em detrimento do ensino sobre os conhecimentos científicos produzidos pela humanidade. A proposta de Educação Especial na perspectiva inclusiva está no interior dessa visão de escola assistencial. Ou seja, a Educação Especial na escola regular não

necessariamente ganha o caráter de educação escolar ao entrar nesse espaço, mas essa proposta se agrega à visão de Educação Especial como assistência, presente ao longo de sua história.

Como podemos observar, os trabalhos que se aproximaram desse eixo foram para reflexões sobre a categoria profissão docente do professor de Educação Especial e a construção da identidade desse profissional como parte de uma equipe em prol da inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial. Podemos colocar como hipótese que o termo “profissionais da Educação Especial”, na maioria das vezes, remete à equiparação dos profissionais da escola, podendo remeter a uma análise sobre o esvaziamento da gênese de ser *professor* ao professor de EE.

3.2.3 Os Educadores

Por mais que a minoria dos trabalhos selecionados tenha mencionado o professor de EE como educador (BAPTISTA, 2011; D’AGOSTINI, 2011), achamos relevante esse eixo para tentarmos entender as diferenciações que se estabelecem entre os dois. Como observamos, as nomenclaturas utilizadas estão basicamente pautadas por um tipo de formação e, nesse caso específico, há a discussão sobre a formação inicial para trabalhar com os alunos da Educação Especial, nos cursos de licenciatura em Educação Especial que formam o educador especial.

Baptista (2011), utilizou mais de um dos termos para denominar o mesmo professor e apresentou o conceito de “educador especializado em Educação Especial ou educador especial”, o qual afirma:

Estou considerando educador especializado em educação especial ou educador especial aqueles com formação específica: curso de graduação na área; em pedagogia, com habilitação específica; curso de especialização ou estudos complementares. Essa pluralidade de dimensões quanto à formação é garantida pela legislação atual, a qual não define especificamente uma trajetória (BAPTISTA, 2011, p. 1)

Para Baptista (2011) o Educador é claramente outro tipo de profissional que vai além das funções de professor, deve abarcar atribuições de gestão da inclusão na escola e o trabalho conjunto com os

demais professores. O autor afirma que devemos pensar a ação desse professor para além da sala de aula, mas como articulador da inclusão da escola, pois, “A dimensão corretiva e ‘reparadora’ pode permear a assessoria, a bi-docência, o trabalho com outros interlocutores” (BAPTISTA, 2011, p. 5).

D’Agostini (2011) não diferencia professor e Educador ao elaborar seu trabalho sobre a concepção de educadoras das escolas especiais sobre a inclusão. E afirma:

Mantoan (2003)⁴⁶ prioriza que o educador é uma referência para o aluno, e não apenas um mero instrutor. Segundo a autora, um educador voltado para o processo de inclusão é aquele que produz e participa da caminhada do saber com seus educandos, busca entender melhor as dificuldades e as possibilidades de cada um e oportuniza a construção do conhecimento com maior ajustamento (D’AGOSTINI, 2011, p. 61).

Nesse sentido, os educadores de Educação Especial têm as mesmas características dos professores de EE e do profissional que atua com os alunos da Educação Especial. No entanto, por mais que Baptista (2011) diferencie educador de professor, quando verificamos a concepção de professor de EE dos demais autores desse balanço, elas se assemelham a concepção de educador citada pelo autor. O professor de EE, nesse caso, é o responsável pela inclusão nas escolas, como aponta Mantoan (2003) no trecho destacado do texto de D’Agostini (2011), e pelo trabalho conjunto com os demais profissionais. A concepção de “educador de Educação Especial” amplia as funções de professor e, ao mesmo tempo, restringe o ato de ensinar os conteúdos escolares. Como afirma D’Agostini (2011), “o educador não é um mero instrutor”. Podemos concluir que os autores desse balanço de produções acadêmicas reivindicam o trabalho desse professor específico no interior das escolas regulares, ao mesmo tempo em que descaracterizam o próprio conceito de ser professor.

Essas indeterminações a respeito da terminologia utilizada em referência ao professor de EE pode apontar uma concepção em pauta. Pelo que está indicado, por mais que os autores nomeiem o professor de EE de formas diferentes, a concepção de professor parece estar pautada

⁴⁶ A autora não cita essa obra em suas referências.

na ideia de educador com ampliação de seu trabalho na escola em detrimento do ato de ensinar para além dos recursos adaptados, o que nos remete à discussão da polivalência e do professor multifuncional, a qual aprofundaremos no capítulo 4 desta tese. Dessa forma, podemos evidenciar com esse balanço de produções acadêmicas que as terminologias sobre esse professor estão ancoradas na concepção de professor difundida, isto é, as diferentes nomeações estão relacionadas às disputas sobre a face técnico-pedagógico do projeto educacional.

3.3 OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SELECIONADAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os três eixos de análises sugeridos se complementam por estarem tratando do mesmo professor com algumas características diferenciadas, mas optamos por separá-los para melhor compreensão sobre as ideias mobilizadas pelos autores e para auxiliar nos estudos sobre a concepção de professor de EE.

Na análise dos trabalhos selecionados para este balanço, percebemos que somente o texto de Dorziat (2010) representa a região nordeste, os demais estão concentrados nas regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste. A Região com maior número de trabalhos selecionados foi a Sudeste, especialmente o estado de São Paulo com destaque para a UFSCar e a USP.

Em relação ao ano de publicação, a maior concentração está em 2008 com pesquisas que estão relacionadas às novas exigências, novas demandas, novos contextos para o professor de EE, seguidos dos anos 2006, 2011 e 2015. Os trabalhos selecionados no ano de 2014 (VILARONGA, 2014; ZERBATO, 2014) chamaram atenção por tratarem sobre o estudo do professor de EE no coensino, pesquisas essas vinculadas ao GT-FOREESP, que também é o caso de Petrechen (2006). No entanto, também selecionamos trabalhos sobre a bidocência (CAMARGO; SARZI, 2012) e o ensino colaborativo (FREITAS, 2013) o que pode indicar, pelas pesquisas, que o trabalho do professor de EE está sendo requerido na sala de aula regular como apoio ou auxiliar e não somente nas salas de recursos multifuncionais. Como observamos, a disputa em torno do *lôcus* de atuação desses professores está no campo da forma em que a política deve ser implementada e não na sua essência, ou seja, as pesquisas selecionadas corroboram com a concepção de Educação Especial e de professor de EE proposta pela política de

perspectiva inclusiva, tendo em vista que não reivindicam o professor como mediador, o qual trabalha com o ensino sobre os conhecimentos escolares a fim de possibilitar a compreensão crítica da realidade social (JANNUZZI, 2012).

Grande parte das pesquisas aqui referidas não indicam em seus temas o estudo sobre a formação dos professores de EE, mas se dedicaram a analisá-la em capítulos ou tópicos dos seus trabalhos, o que poderia indicar uma vinculação entre conhecer a formação para compreender o professor de EE. No entanto, as abordagens se deram ou pelo relato da história da formação de professores para a Educação Especial, o que consta na documentação da política educacional, ou ainda, a formação de professores vinculada à sua capacidade de trabalho⁴⁷.

Podemos afirmar nesse estudo que a formação de professores é um tópico normalmente abordado nas pesquisas sobre o professor de EE, mas não é considerada criticamente, nesse campo específico, como condicionante de um trabalho instrumental, aligeirado e com ausência de reflexão teórica, modelo que condiz com as diretrizes das OM para formação docente em todos os níveis da educação.

As terminologias adotadas pelos autores para designar o professor de EE estão interligadas pela exigência da formação para sua atuação. Entretanto, cabe ressaltar alguns pontos: 1) se o professor de EE é sinônimo, conforme sua formação, de professor especializado ou especialista, então a equivalência entre o professor de EE e o professor do AEE é equivocada por parte de alguns autores, mas endossada pela própria política de perspectiva inclusiva; 2) A ideia de profissional da Educação Especial é diferente da profissionalidade docente, já que o primeiro se insere com os demais profissionais a compor uma equipe de apoio à escola (assistente social, psicólogo, fonoaudiólogo etc.) e o segundo é a intenção de analisar esse professor como categoria profissional; 3) o termo “Educador”⁴⁸ remete à contraposição do conceito de professor que abordamos, o qual tem em sua função primordial trabalhar com os conhecimentos produzidos historicamente, pois o educador deve pautar seu trabalho em todos os contextos da escola, como gestão, ensino, recursos adaptados, trabalho com os pais, ou seja, amplia as funções do professor.

⁴⁷ Vilaronga (2014) propôs em sua tese de doutorado um curso de formação sobre o ensino colaborativo para ser trabalhado com professores de EE.

⁴⁸ Reiteramos que o termo Educador, aqui utilizado, não se refere a formação específica nos cursos de Licenciatura em Educação Especial.

Sobre a escola, com exceção de Padilha (2012), há um consenso em torno de um espaço que está defasado em relação às modernidades, com práticas ultrapassadas e que precisam ser reformuladas para uma escola que atenda as diferenças. Nesse sentido, a concepção de educação inclusiva, para a maioria dos autores, é uma oportunidade de repensar esse espaço em prol dos direitos humanos, reforçando a ideia da escola como espaço de assistência social e não como acesso ao conhecimento sistematizado, sem considerarem que mudar algumas ideias sobre a escola não muda sua gênese primordial para a manutenção da sociedade capitalista. A concepção de professor dos autores está ancorada nesse modelo de escola, no qual ele é mais um profissional que deverá trabalhar muito mais nas proposições de atenção às diferenças do que na formulação sólida de um projeto de formação humana.

Desta forma, a análise dos documentos eleitos foi crucial para compreendermos o projeto político em pauta para a escola e para o professor.

4 O PROJETO HEGEMÔNICO PARA O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: A CONCEPÇÃO DE PROFESSOR NAS POLÍTICAS DE PERSPECTIVA INCLUSIVA

A teoria materialista de que os homens são produtos das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado.

(MARX, 1982)

No presente capítulo buscamos analisar o projeto de professor de Educação Especial (EE) para o projeto de escola pública na sociedade capitalista proposto pelas políticas educacionais no Brasil na virada do século XXI. No capítulo 4 trouxemos a discussão acerca da concepção de professor e cotejamos com as reflexões realizadas pelos autores selecionados no balanço de produções acadêmicas. Nesse momento, analisaremos os documentos que consideramos representativos da política educacional com o intuito de aprofundar nosso estudo sobre o projeto de professor no âmbito das políticas de Educação Especial (EE) que visa atender ao projeto de escola pública brasileira, mediante ao conjunto de características que o modelo hegemônico de escola assume nesse momento coadunado com o atual estágio de desenvolvimento do capital.

As proposições políticas educacionais estão articuladas e mediadas pelas Organizações Multilaterais (OM). Segundo Dale (2004),

O conteúdo efetivo da mensagem vinculada pelas organizações internacionais baseia-se em modelos, categorias e guões através dos quais o mundo é universalizado e, a um dado nível, unificado (mesmo que essa unidade constitua a base de conflitos posteriores). Assim, até a conformidade simbólica assume e reforça a força dos modelos e categorias (DALE, 2004, p. 448).

São políticas vinculadas a interesses econômicos e políticos, nos quais a educação e a escola estão incluídas. Ou seja, analisar a escola e o professor no âmbito das políticas econômicas e sociais é fundamental para entendermos o projeto de professor de EE que está em

pauta. Tendo em vista que, conforme Garcia (2014, p. 103), “Ao longo das duas últimas décadas, as crises econômicas têm contribuído para sedimentar a ideia de que é necessário construir um clima inclusivo na sociedade, de solidariedade e capital social, que agregue a população”. A escola pública é um dos espaços em que essa ideia se dissemina, e para isso são reformuladas, por exemplo, as políticas de formação de professores (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007; TRICHES, 2010), assim como são implementadas políticas de caráter assistencial no interior da escola (ALGEBAIL, 2009).

A escola e o professor são chamados para atender os interesses do capital, seja de caráter econômico (com a formação para o trabalho simples, por exemplo) ou ainda, de contenção social (com programas e projetos assistenciais). No entanto, na particularidade da escola há disputas de projetos e interesses, assim como os professores são sujeitos históricos e contraditórios. Dessa forma, como afirmam Shiroma e Evangelista (2015)

Professores não estão sendo combatidos porque são anacrônicos, mas porque podem recusar a reconversão, podem anunciar o novo, podem formar crianças, jovens e adultos, nos campos e cidades, que questionem a ordem social presente, que pensem historicamente e que arquitetem o futuro e a transição para outra ordem social (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015, p. 109).

O interesse pela escola e pelo professor exposto nas políticas educacionais é intencional e faz parte de um projeto de sociedade, ao mesmo tempo em que, os professores oferecem riscos à ordem desse sistema. Compreender essas particularidades e singularidades sobre a escola é crucial para a análise sobre o projeto de professor de EE em andamento.

Cheptulin (2004) esclarece que:

Para extrair do fundamento todos os outros aspectos e ligações necessários que caracterizam a essência do objeto estudado, é necessário considerar o fundamento (o aspecto determinante, a relação) e a própria formação material, em seu aparecimento e em seu desenvolvimento. Isso supõe a evidenciação da fonte do desenvolvimento da força motora, que faz avançar

e condiciona sua passagem de um estágio de desenvolvimento a outro. Essa fonte é a contradição, a unidade e a “luta” dos contrários. Assim, o conhecimento choca-se em seu desenvolvimento, com a necessidade de descobrir as contradições, os aspectos e as tendências contrários próprios de todas as coisas e fenômenos da realidade objetiva (CHEPTULIN, 2004, p. 286).

Nesse sentido, para nosso estudo, as categorias de contradição, mediação, hegemonia, entre outras, são fundamentais. Para a análise dos documentos que consideramos representativos da política de perspectiva inclusiva, iremos nos aprofundar no período de 2008 a 2016 por considerarmos que são os documentos que demonstram o projeto de professor de EE na política atual. Entretanto, lançaremos mão de documentos a partir da década de 1970 para nos ajudar na compreensão da constituição histórica desse projeto com maior ênfase nas reformas da década de 1990. A seguir descreveremos os documentos selecionados para análise.

4.1 A DOCUMENTAÇÃO ANALISADA

Para a análise sobre o projeto de professor que atua com os alunos da Educação Especial selecionamos 17 documentos oficiais, dentre eles: 2 documentos orientadores da educação nacional; 11 documentos específicos da política de Educação Especial, nos quais 8 são de caráter legal e 3 de orientação; e 4 documentos orientadores de Organizações Multilaterais (OM) que abordam a educação no contexto geral e temas relativos à Educação Especial. Classificamos os documentos analisados em três categorias: os gerais da política educacional nacional, os específicos da educação especial e os internacionais da educação geral. Buscamos selecionar os documentos que expressam a política educacional brasileira, especialmente em sua perspectiva inclusiva para que possamos compreender o projeto de professor que atua com os estudantes da modalidade Educação Especial no contexto da escola pública brasileira. Nesse sentido, por mais que nosso período de análise seja de 2008 a 2016, optamos por analisar documentos anteriores a esse período, tendo em vista que são fundamentais para a construção do projeto educacional em pauta, ou seja, os documentos selecionados abarcam o período de 1996, com a

LDBEN n. 9.394 (BRASIL, 1996), a 2016 com documentos que expressam a política atual de Educação Especial.

4.1.1 Documentos gerais da política educacional brasileira

Os documentos elegidos para análise da política educacional brasileira são de 1996 e de 2014 e estão descritos no quadro 4.

Quadro 4 - Documentos elegidos da política educacional brasileira, 1996-2014

Documento	Data	Objetivo
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394*	20 de dezembro de 1996	Institui Diretrizes e Bases para a Educação Nacional
Plano Nacional de Educação	2014	Determina diretrizes, metas e estratégias para política educacional dos próximos 10 anos

*E sua atualização de 2013.

Fonte: Elaboração própria, 2016.

A documentação da política educacional selecionada é uma amostra para auxiliar na compreensão geral da política, na qual a Educação Especial está inserida. Partimos do pressuposto que para compreender a Educação Especial no país é necessário inseri-la no âmbito da política educacional brasileira (GARCIA; MICHELS, 2011). A LDBEN n. 9.394 (BRASIL, 1996) que institui diretrizes e bases para a educação nacional, no contexto da reforma educacional da década de 1990, é a expressão de um modelo que visa a adequação da formação para o mercado de trabalho segundo interesses de expansão do capital. Por mais que tenham existido forças contrárias, como as propostas de representantes dos movimentos sociais e a de representantes das empresas nacionais e internacionais, ao processo de implementação das Diretrizes da Educação Nacional Brasileira, essas não foram hegemônicas (SAVIANI, 2011).

Um dos aspectos a serem levados em consideração nesta lei é o fato de que a educação passou a ser um “direito subjetivo”, ou seja, cabe aos sujeitos exigirem o acesso à educação. No Artigo 2º da LDBEN n. 9.394 (BRASIL, 1996) está prescrito que: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação

para o trabalho”, a qual incorpora algumas reivindicações históricas dos trabalhadores, mas acentua uma formação voltada ao mercado de trabalho como necessidade do sistema produtivo.

A LDBEN n. 9.394 (BRASIL, 1996) permite a “coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”. No campo específico da Educação Especial isso se configura de forma eficaz com as instituições filantrópicas e/ou sem fins lucrativos, ainda mais no que concerne o Artigo 58º desta lei, no qual afirma que: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida *preferencialmente* na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Ou seja, o termo “preferencialmente” destacado permite a matrícula dos alunos público-alvo da Educação Especial em instituições tanto segregadas do ensino regular como privadas e/ou filantrópicas, isto é, a referida lei, ainda que sob disputas, preconiza a inserção privada na educação pública tendo como expressão na Educação Especial as instituições privadas e até a venda de kits produzidos por empresas privadas para as salas de recursos multifuncionais.

Um dos encaminhamentos da LDBEN n. 9.394 (BRASIL, 1996) foi a exigência da elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) com prazo de dez anos. Como consta em Saviani (2007) ao elaborar reflexões sobre a citada lei,

Mas a principal medida de política educacional decorrente da LDB é, sem dúvida alguma, o PNE. Sua importância deriva de seu caráter global, abrangente de todos os aspectos concernentes à organização da educação nacional, e de seu caráter operacional já que implica a definição de ações, traduzidas em metas a serem atingidas em prazos determinados dentro do limite global do tempo abrangido pelo plano que a própria LDB definiu para um período de dez anos. Nessas circunstâncias o PNE torna-se, efetivamente, uma referência privilegiada para se avaliar a política educacional aferindo que o governo está considerando, de fato, prioritário, para além dos discursos enaltecidos da educação, reconhecidamente um lugar comum nas plataformas e nos programas políticos dos partidos, grupos ou personalidades que exercem

ou aspiram a exercer o poder político (SAVIANI, 2007, p. 4).

Está em vigor o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014a) aprovado pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014b), segundo consta, “[...] é um instrumento de planejamento do nosso Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor” (BRASIL, 2014a, p. 7). Saviani (2014) afirma, em entrevista para o Dossiê sobre o Plano Nacional de Educação da Revista Retratos da Escola da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), que esse plano apresenta alguns avanços, no entanto, destaca limites importantes, como:

Quanto ao que faltou *internamente*, o PNE deixa a desejar em vários sentidos, começando pela concepção de fundo que, em lugar de seguir uma orientação de política de Estado, sob um caráter eminentemente público, traz a marca preocupante da promiscuidade com os interesses privados, além de se ancorar num conceito de qualidade equivocado, pois se baseia na avaliação de resultados por meio de provas padronizadas, aplicadas em massa, condicionando todo o desenvolvimento do ensino (SAVIANI, 2014, p. 232 - grifos no original).

É importante salientar que no documento está escrito que ele está sendo implementado em um “Estado democrático de direito” ao mesmo tempo em que é votado e aprovado no congresso nacional a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 241 na Câmara de Deputados e, posteriormente, nº 55 no Senado, a qual prevê o congelamento de gastos públicos, incluindo a educação, saúde e assistência social por 20 anos. Ou seja, ainda que esteja previsto investimentos em educação no PNE (2014-2024), ele não será efetivado, ou ainda, teremos um avanço do sucateamento dos serviços públicos em consonância com a venda desses serviços para as redes privadas com a terceirização, a compra de kits educacionais ou a contratação de pessoal por Organizações Sociais (OSs)⁴⁹, por exemplo. Com um plano que visa

⁴⁹ As Organizações Sociais (OSs) são caracterizadas por serem pessoas jurídicas de interesse privado, sem fins lucrativos, que podem exercer funções públicas

o aumento do atendimento educacional em todos os níveis e com a Emenda Constitucional (EC) nº 95, de 15 de dezembro de 2016 que “Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências” (BRASIL, 2016c), podemos afirmar que está em curso no Brasil o aprofundamento de um projeto de sucateamento e privatização do ensino público.

No que tange à Educação Especial, a meta 4 do PNE 2014-2024 visa

universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014a, p. 55).

Nessa perspectiva, após os documentos divulgados sobre a política de inclusão de todos os alunos na escola regular, os quais veremos a seguir, o PNE retoma, assim como no Decreto n. 7.611 (BRASIL, 2011a) o termo preferencialmente para as matrículas dos alunos público-alvo da Educação Especial no Atendimento Educacional Especializado (AEE), possibilitando assim a retomada, na documentação nacional, das instituições especializadas para esse fim, isto é: as instituições privadas para o atendimento aos estudantes com deficiência.

No decorrer da análise sobre as estratégias para consolidar a Meta 4 do PNE, fica evidente o privilegio das ações para a Educação Especial no ensino regular por intermédio do modelo de atendimento

com financiamento do Estado. Freitas (2016) alerta que esse modelo de organização inserido na escola pública é utilizado em outros países, como nos Estados Unidos da América, e não apresentaram índices de melhoria na qualidade educacional. No entanto, no Brasil, o estado de Goiás investiu nesse modelo, que segundo o autor, é mais uma forma de privatização da escola pública. Em Santa Catarina, no município de Florianópolis, no ano de 2016 foi implementado em uma escola da rede municipal de ensino um projeto-piloto de contratação terceirizada de “cuidadores de crianças com necessidades especiais” por meio da empresa ORBENK.

viabilizado pelo AEE, como está descrito na estratégia 4.3: “implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas” (BRASIL, 2014a, p. 55).

Segundo Michels e Garcia (2014),

A elaboração do plano foi articulada pelo Fórum Nacional de Educação e com debates, conflitos, e consensos na Conferência Nacional de Educação (Conae), dentro dos limites e possibilidades de uma democracia representativa mediante a hegemonia de valores e princípios liberais constitutivos da sociedade capitalista (MICHELS; GARCIA, 2014, p. 397).

Ou seja, os embates e disputas continuam presentes na produção do plano e se expressam também no que concerne à concepção de educação especial no país. Embora os dois documentos elegidos sobre a política educacional geral tenham um intervalo de quase duas décadas, ambos expressam a opção política de compreender a educação como atrelada aos interesses do capital, expresso pelas necessidades de formação para o mercado de trabalho, ou ainda, pela subjetividade inclusiva face à impossibilidade real e objetiva de incorporar a totalidade da força de trabalho disponível. Cabe ressaltar que a modalidade Educação Especial está inserida nas determinações que dizem respeito, nesse caso específico, à educação básica, para posteriormente analisar os documentos específicos desse campo.

No Quadro 2 elencamos os documentos específicos da política de Educação Especial que consideramos representativos para a análise que são datados entre 1996 e 2016. Tais documentos foram selecionados com o objetivo de compreendermos ao longo das políticas públicas para a Educação Especial o projeto de professor que estava sendo sugerido de acordo com a concepção dessa modalidade de ensino.

4.1.2 Os documentos específicos da política de Educação Especial

Destacamos os documentos específicos da política de Educação Especial que elegemos para a análise no Quadro 5.

Quadro 5 - Documentos elegidos da política de Educação Especial nacional, 1996-2016 (continua)

Documento	Data	Objetivo
Parecer CNE/CEB n. 17	3 de julho de 2001	Solicita a aprovação de novas diretrizes para a Educação Especial no país
Resolução CNE/CEB n. 2	11 de setembro de 2001	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	7 de janeiro de 2008	Divulga a concepção de uma política de “inclusão total” dos alunos com deficiência nas escolas regulares
Decreto n. 6.571	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
Parecer CNE/CEB n. 13	3 de junho de 2009	Solicita esclarecimentos, por meio de uma resolução, das propostas sugeridas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva com a intenção de evitar interpretações equivocadas
Resolução CNE/CEB n. 4	2 de outubro de 2009	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial
A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva. Fascículo I da coleção Educação Especial na perspectiva inclusiva	2010	Orienta para a capacitação e a formação docente para o Atendimento Educacional Especializado.

Quadro 5 - Documentos eleitos da política de Educação Especial nacional, 1996-2016 (conclusão)

Documento	Data	Objetivo
Manual de Orientação do Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais	2010	Objetiva informar os sistemas de ensino sobre as ações do Programa, instituído pelo Ministério da Educação, por meio da SECADI, para apoiar a organização e oferta do AEE aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados no ensino regular.
Decreto n. 7.611	17 de novembro de 2011	Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências
Nota Técnica n. 62	8 de dezembro de 2011	Presta orientação aos sistemas de ensino sobre o Decreto n. 7611/2011
Portaria n. 243 ⁵⁰	15 de abril de 2016	Estabelece os critérios para o financiamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Fonte: Elaboração própria, 2016.

Os 11 documentos relacionados à Educação Especial compõem um *corpus* significativo e nos auxiliarão na análise sobre a relação do professor de EE e a concepção de escola pública para esse público-alvo,

⁵⁰ Posteriormente a essa portaria foi divulgada a Nota Técnica n. 35, de 20 de abril de 2016 (BRASIL, 2016b), na qual está firmado que: “Assim, recomenda-se a adoção imediata dos critérios para o funcionamento, avaliação e supervisão das instituições públicas e privadas comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos especializadas em educação especial, preconizados pela Portaria MEC, nº 243/2016, com a finalidade de parametrizar a atuação de tais instituições ao apoio ao desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, nos termos do inciso III, do § 1º, do artigo 5º, da Lei nº 13.005/2014, com vistas a meta de inclusão plena”.

tendo em vista que fazem parte da política de Educação Especial na sua expressão de perspectiva inclusiva.

Entretanto, consideramos fundamental para nossa análise do projeto de professor, destacar alguns marcos históricos da Educação Especial no Brasil, como por exemplo o decreto n. 72.425, de 3 de julho de 1973 (BRASIL, 1973) o qual representa um momento importante para a concepção de Educação Especial no país, na medida em que institucionaliza essa modalidade às políticas educacionais criando o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) vinculado ao então Ministério da Educação e Cultura (MEC).

O referido centro nasceu forte administrativamente, subordinando suas atividades somente à Secretaria-Geral do MEC. Tinha como princípio a integração ao sistema regular de ensino e visava otimizar os recursos disponíveis e os conhecimentos da área médica, biológica e psicológica, tanto para a prevenção como para a educação (JANNUZZI, 2012). Tal documento é importante de ser analisado para proporcionar uma visão geral da política de Educação Especial no país e, conseqüentemente, a concepção de professor de EE até os dias atuais. Na década de 1980 houve a expansão dos serviços de Educação Especial nas redes públicas com as classes especiais e as salas de recursos (FERREIRA, 1992). No entanto, após a criação do CENESP (1973) que defendia a normalização/integração dos estudantes com deficiência e que passou a caracterizar o interesse público com a Educação Especial (JANNUZZI, 2004), o documento que consideramos de destaque para estabelecer normas para a Educação Especial no país foi: *A Política Nacional de Educação Especial* de 1994.

A década de 1990 é expressiva para com as reformas educacionais, inclusive no que diz respeito à Educação Especial. *A Política Nacional de Educação Especial* (BRASIL, 1994) é o documento que consideramos chave para a compreensão dessa modalidade. Elaborado pela então Secretaria de Educação Especial (SESPE)⁵¹, a qual afirma que os preceitos de tal documento estão

⁵¹ O CENESP foi transformado em Secretaria de Educação Especial (SESPE) em 1986 no governo Sarney. Em 1990 a SESPE é extinta e passa a compor a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB) no departamento de educação supletiva e especial (DASE). Após a queda do presidente Fernando Collor de Mello, em 1992, a Educação Especial volta a constituir a Secretaria de Educação Especial (SEESP) (JANNUZZI, 2012). No governo de Dilma Rousseff, a SEESP foi extinta pelo Decreto n. 7.690, de 2 de março de 2012

fundamentados na Constituição Federal (BRASIL, 1988), na LDBEN n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), no Plano Decenal de Educação (1993-2003) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), essa política estava pautada nos princípios da integração e normalização, assim como o Decreto n 72.425 (BRASIL, 1973).

Segundo consta no documento da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), integração escolar é um

Processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas de acordo com as necessidades dos alunos. A integração educativa-escolar refere-se ao processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, a criança com e sem necessidades educativas especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo na escola (BRASIL, 1994, p. 18).

O conceito de normalização na política de 1994, “representa a base filosófico-ideológica da integração” visando oferecer aos estudantes da modalidade Educação Especial modos e condições o mais próximo possível dos demais sujeitos (BRASIL, 1994). É interessante ressaltar esse documento para evidenciarmos o professor de EE no contexto das perspectivas de integração e normalização, o qual vai ganhando contornos diferentes nos documentos a seguir.

Na LDBEN n. 9.394 (BRASIL, 1996) a concepção de inclusão dos estudantes da Educação Especial na escola regular é abordada considerando que todas as crianças e adolescentes em idade escolar devem estar na escola, no entanto, está previsto neste documento que as matrículas desses estudantes devem ser preferencialmente no ensino regular, legitimando a existência das instituições especializadas também como ensino substitutivo. Os documentos que sucedem essa lei, como: o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara da Educação Básica (CEB) n. 17, de 3 de julho de 2001 (BRASIL, 2001a) e a Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001b) os quais constituem as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001c), corroboram com a LDBEN de 1996 e evidenciam que todas as crianças e adolescentes devem estar na escola, mas há casos específicos, por isso o termo *preferencialmente* nas

(BRASIL, 2012a), passando a compor um departamento na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

escolas regulares é substituído por *extraordinariamente* nas instituições especializadas (BRASIL, 2001a; BRASIL, 2001b).

A concepção de Educação Especial está descrita na Resolução n. 2 (BRASIL, 2001b) no Artigo 3º,

Por *educação especial*, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001b, p 1).

A concepção de Educação Especial nesses documentos indica uma perspectiva inclusiva paulatina no ensino regular, ou seja, pressupõe que a escola é que deve se adequar aos estudantes, tendo em vista que

Ao longo dessa trajetória, verificou-se a necessidade de se reestruturar os sistemas de ensino, que devem organizar-se para dar respostas às necessidades educacionais de todos os alunos. O caminho foi longo, mas aos poucos está surgindo uma nova mentalidade, cujos resultados deverão ser alcançados pelo esforço de todos, no reconhecimento dos direitos dos cidadãos. O principal direito refere-se à preservação da dignidade e à busca da identidade como cidadãos. Esse direito pode ser alcançado por meio da implementação da política nacional de educação especial. Existe uma dívida social a ser resgatada (BRASIL, 2001a, p. 9).

Os documentos posteriores a 2001, endossam o discurso de superação da exclusão educacional dos estudantes público-alvo⁵² da

⁵² O público-alvo da Educação Especial teve alteração nesse período. Para os documentos que foram publicados anteriormente a Política Nacional de

Educação Especial. A documentação que sucede a *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008a), como: Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008b); Parecer CNE/CEB n. 13, de 3 de junho de 2009 (BRASIL, 2009a); Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009b); e o documento *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva* (ROPOLI et al., 2010) intensificam a proposta de matrícula de todos os estudantes da Educação Especial no ensino regular. Nesses documentos, a concepção anterior de Educação Especial, coaduna com a exclusão educacional, pois continua permitindo e incentivando a matrículas nas escolas segregadas.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2008a, p. 5).

Os documentos oriundos da política de Educação Especial na perspectiva de inclusão total dos estudantes público-alvo são destacados

Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), são os “educandos com necessidades educacionais especiais”, os quais englobam: I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001b, p. 2). Já, segundo o documento de 2008, são considerados público-alvo da Educação Especial pessoas com deficiência (física, visual, intelectual ou auditiva), Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) ou altas habilidades/superdotação.

como uma quebra de paradigma educacional como está descrito em *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva*,

A inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos. Ela questiona a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção dos eleitos para frequentar as escolas, produzindo, com isso, identidades e diferenças, inserção e/ou exclusão (ROPOLI et al., 2010, p. 7).

Está posto nos documentos da política educacional desse campo específico que há uma ruptura de concepções sobre a modalidade Educação Especial, especialmente da política divulgada durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1994-2001) pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e das propostas lançadas no mandato de Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2009) pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Entretanto, como podemos observar em ambos momentos o discurso é de combate às desigualdades e à exclusão com ênfase no direito à educação. Nesse período o que se diferenciou foram as estratégias para a consolidação de um mesmo projeto educacional, que nesse contexto, se expressava pelo acesso à escola, mas não necessariamente ao conhecimento científico historicamente produzido. A escola, nessa concepção, serve para diminuir as desigualdades postas pela sociedade, ou seja, para a política de Educação Especial na perspectiva inclusiva a concepção de escola está ancorada na teoria do capital humano, a qual remete a escola como espaço de diminuição das desigualdades com uma educação voltada à produtividade. Como afirma Frigotto (1989),

A concepção do capital humano, como vimos, postula que a educação e o treinamento potenciam e, enquanto tal, constitui-se num investimento social ou individual igual ou superior ao capital físico. Um acréscimo marginal de treinamento, de educação, corresponderia um acréscimo marginal na produtividade do indivíduo. Do investimento em educação redundariam taxas de retornos sociais ou individuais. Há, nessa concepção, um vínculo direto entre educação e produção. O que

se discute é apenas se esse vínculo se dá mais ao nível de aprendizado de habilidades, do desenvolvimento de “atitudes” funcionais ao processo produtivo. A partir dessa concepção linear deriva-se, como discutimos anteriormente, a ideologia burguesa do papel econômico da educação. A educação e a qualificação aparecem como panaceia para superar as desigualdades entre nações, regiões ou indivíduos. O problema da desigualdade tende a reduzir-se a um problema de não qualificação (FRIGOTTO, 1989, p. 136).

Na Educação Especial, a teoria do capital humano já vem sendo contemplada desde a oferta de oficinas preparatórias para o mercado de trabalho, especialmente a partir da década de 1970, como: empacotador, marceneiro, entre outras (JANNUZZI, 2004). Entretanto, na concepção de Educação Especial na perspectiva inclusiva, a escola além de continuar preparando para a inclusão no mercado de trabalho, reitera essa teoria nos discursos de combate às desigualdades e discriminação.

A proposta política de 2008 redefine a concepção de Educação Especial ao Atendimento Educacional Especializado nas escolas regulares por meio das salas de recursos multifuncionais. Assim como nas políticas para a educação básica, todos os estudantes público-alvo dessa modalidade deveriam ser matriculados no ensino regular e na sala de recursos multifuncionais no contraturno. As escolas e classes especiais foram tomadas como algo a ser superado e pouco eram mencionadas nos documentos.

Em 2011, já no governo de Dilma Rousseff (2010-2016) pelo Partido dos Trabalhadores (PT) foi lançado o Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011a) que retoma as instituições filantrópicas ou sem fins lucrativos de Educação Especial permitindo o financiamento público para realizarem o Atendimento Educacional Especializado. Para efeito de esclarecimento, a Nota Técnica n. 62, de 8 de dezembro de 2011 (BRASIL, 2011b) afirma que os princípios da Educação Especial continuam ancorados na *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva* (BRASIL, 2008a), ou seja, no modelo do AEE. Para a consolidação dessa proposta foi lançado o *Manual de Orientação do Programa Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais* (BRASIL, 2010a), no qual está reafirmado que

A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns da rede pública de ensino atende a necessidade histórica da educação brasileira de promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial no ensino regular, possibilitando a oferta do atendimento educacional especializado de forma não substitutiva à escolarização (BRASIL, 2010a, p. 3).

Ao mesmo tempo em que a Portaria n. 243, de 15 de abril de 2016 (BRASIL, 2016a) regulamenta as Instituições públicas e privadas que oferecem o AEE. Dessa forma, o atendimento que é considerado sinônimo de Educação Especial está previsto para ser ofertado em escolas públicas, mas também em instituições privadas, assim como ao longo da história da Educação Especial. Ainda que a política posterior a 2008 esteja constituída por discursos que advoguem uma quebra de paradigma, se apresenta como uma continuidade da perspectiva inclusiva que num momento se propôs mais ostensiva à matrícula nas escolas regulares e o entendimento sobre Educação Especial no interior dessas escolas, sob a forma do AEE, mas em seguida retoma essa modalidade à sua característica histórica de atendimento nas instituições privadas. Houve a mudança do que antes poderia ser substitutivo ao ensino regular, e posteriormente passa a ser complementar/suplementar, mas do ponto de vista da gestão educacional há uma reposição da lógica privatista com a realização do AEE na rede privada. Bueno (2011) ressalta que

[...] ao lado da rede pública, a rede privada de educação especial assume papel preponderante, pois foi e continua sendo responsável por ampla parcela do atendimento oferecido, através de entidades filantrópico-assistenciais, de um lado, e, de outro, através de empresas prestadora de serviço de alto nível técnico e elevado custo financeiro. Essa expansão da rede privada de educação especial traz como consequências principais, por um lado a manutenção do atendimento no âmbito do assistencialismo, em oposição ao respeito aos seus direitos como cidadão e, por outro, a distinção entre o atendimento dos extratos superiores (aos quais são

garantidos serviços de saúde e de educação qualificados) e dos oriundos das camadas populares, objeto de caridade pública (BUENO, 2011, p. 31)

Dessa forma, podemos evidenciar a continuidade do projeto político pela análise do discurso presente nos documentos de 1994 a 2016, os quais, especialmente após a LDBEN n. 9.394 (BRASIL, 1996) estabelecem conexão entre o acesso à escola e o desenvolvimento do país, utilizando de termos com conotação humanitária, como: direito, cidadania, dignidade humana, solidariedade e identidade, os documentos não apresentam diferenças significativas com relação à concepção de escola para os estudantes da Educação Especial o que desconstrói a ideia de “quebra de paradigmas” apontado.

A construção do discurso que será utilizado na política é essencial para a construção da hegemonia, dessa forma, colocar uma proposta como avanço é estratégico para criar o consenso. Shiroma, Campos e Garcia (2005) indagam:

Para pensarmos formas de compreender e intervir criticamente neste processo é fundamental investigar como a ideologia, a lógica e a racionalidade que dão sustentação a esta reforma se articulam com os interesses, valores, perspectivas dos sujeitos que, ao fim e ao cabo, são os que realizam as mudanças (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 430)

Os documentos da política de Educação Especial ressaltados permitem compreendermos que há um projeto educacional para os estudantes dessa modalidade. Os documentos pós década de 1990 são signatários das declarações internacionais, as quais estabelecem relações nas proposições das políticas nacionais, desse modo, consideramos crucial analisar alguns documentos internacionais.

4.1.3 Os documentos internacionais sobre educação

No Quadro 6 elencamos os documentos internacionais que consideramos representativos para a análise sobre a educação pública brasileira e nela, a Educação Especial e o professor.

Quadro 6 - Documentos Internacionais sobre educação eleigidos, 1990-2015

Documento	OM	Data	Objetivo
Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem	UNESCO	1990	Estabelecer metas para a educação mundial
Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais	UNESCO	1994	Reafirmar e aprofundar os preceitos da Educação para Todos para os estudantes com necessidades especiais
Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento - sumário executivo	BANCO MUNDIAL	2011	Estabelecer Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial
Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI	UNESCO	2015	O presente relatório visa a potencializar o entendimento em torno da ECG e suas implicações para o conteúdo, a pedagogia e a prática educacionais. Busca, ainda, fornecer perspectivas comuns e esclarecer alguns dos aspectos contestados da ECG. Além disso, o relatório oferece orientações sobre como traduzir a ECG na prática, com exemplos de boas práticas e de abordagens da ECG em diferentes contextos, ao mesmo tempo que salienta elementos prioritários para a futura agenda.

Fonte: Elaboração própria, 2016.

Os documentos internacionais selecionados para essa pesquisa são considerados de base para os documentos nacionais que analisamos, em especial a *Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* (UNESCO, 1990) e a *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais* (UNESCO, 1994) constituíram os documentos da reforma educacional da década de 1990.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) foi elaborada com o intuito de traçar estratégias para estabelecer uma educação que diminuísse as desigualdades no mundo. No documento está ressaltado que os “problemas sociais”, como: a violência, a guerra e a desigualdade “[...] atropelam os esforços envidados no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, enquanto a falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação” (UNESCO, 1990, p. 1).

A questão daquele momento era o acesso à escola, garantir que todas as crianças tivessem assegurado o seu direito à educação. O documento posterior, Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) reafirma esse compromisso, ressaltando que as pessoas com deficiências sejam parte integrante do sistema educacional. Esse documento parte do pressuposto de que “toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas” (UNESCO, 1994), dessa forma, considera que a respeito da educação especial, as escolas deveriam incluir

[...] crianças deficientes ou super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta estrutura, o termo “necessidades educacionais especiais” refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. (UNESCO, 1994, p. 3)

A proposta era, em ambos os documentos, garantir o acesso de todas as crianças à escola, o que naquele momento era uma necessidade básica. Após 21 anos, em 2011, o Banco Mundial lança o documento *Aprendizagem para Todos: Investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento* (BANCO MUNDIAL, 2011), tendo em vista que com a política de universalização do ensino impulsionada na década de 1990, teoricamente, o acesso à escola não era mais o problema, uma das questões cruciais para os “investidores em educação” com a intenção de garantir a eficiência e eficácia na formação para o mercado de trabalho está no conteúdo, o que ensinar e com que objetivo. Segundo está descrito no próprio documento,

Aprendizagem para Todos significa a garantia de que todas as crianças e jovens - não apenas os mais privilegiados ou os mais inteligentes - possam não [ir] só a escola, mas também adquiram o conhecimento e as habilidades de que necessitam para terem vidas saudáveis, produtivas e obterem um emprego significativo. Os três pilares da estratégia são: **Investir antecipadamente. Investir de forma inteligente. Investir para todos** (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 4 – grifos no original).

Nesse sentido, podemos afirmar que o problema central volta a ser explicitado: a formação para o mercado de trabalho. Como as exigências do mercado mudam junto com as necessidades do sistema produtivo, a escola deve acompanhar o processo de reestruturação do capital. Os *slogans* habilidades e competências ganham força e destacam um ensino utilitarista, também permeado pelo discurso de igualdade de oportunidades. Com o documento *Educação para a Cidadania Global: preparando alunos para os desafios do século XXI* (UNESCO, 2015) a tônica sobre o utilitarismo da escola é ainda mais exacerbada. “A ECG [Educação para a Cidadania Global] é um marco paradigmático que sintetiza o modo como a educação pode desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes de que os alunos precisam para assegurar um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável” (UNESCO, 2015). Nesse sentido, a formação é necessária para um novo tipo de trabalhador, mais maleável, diverso, com capacidade de resolver problemas e criar alternativas mais lucrativas, vulgo sustentáveis. Tais indicações impulsionam alterações que

precisam ser feitas na escola para a formação da “cidadania global” proposta pelo documento.

É nítido que em todos os documentos a utilização de termos com conotação humanitária está presente para a construção do consenso em torno do projeto educacional em pauta. Contudo, Shiroma, Campos e Garcia (2005) alertam afirmando que

Esse terreno de disputas não é apenas conceitual; de fato, as disputas impregnam os textos das condições e intenções políticas que marcaram sua produção, expressando interesses litigantes. Vale observar, contudo, que intenções políticas podem conter ambiguidades, contradições e omissões e fornecem oportunidades particulares para serem debatidas no processo de sua implementação. O controle sobre a representação da política, logo, sobre a hegemonia discursiva, não é problema de fácil solução; uma das armadilhas das quais temos que nos desvencilhar é o uso constante da retórica e a atribuição de diferentes significados e sentidos aos termos chave (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 432).

É nesse sentido que temos a intenção de analisar os documentos elegidos para a compreensão do projeto em torno da escola e, conseqüentemente, do professor que atua com os estudantes da Educação Especial. Para melhor visualização elencamos os documentos selecionados no Quadro 7 por ordem crescente da data de divulgação.

Quadro 7 - Documentos selecionados por ordem crescente da data de divulgação, 1996-2016 (continua)

ANO	DOCUMENTO	INSTITUIÇÃO RESPONSÁVEL
1990	Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem	UNESCO
1994	Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais	UNESCO
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394	MEC
2001	Parecer CNE/CEB n. 17	MEC
2001	Resolução CNE/CEB n. 2	MEC

Quadro 7 - Documentos selecionados por ordem crescente da data de divulgação, 1996-2016 (conclusão)

ANO	DOCUMENTO	INSTITUIÇÃO RESPONSÁVEL
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	MEC
2008	Decreto n. 6.571	MEC
2009	Parecer CNE/CEB n. 13	MEC
2009	Resolução CNE/CEB n. 4	MEC
2010	A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva. Fascículo I da coleção Educação Especial na perspectiva inclusiva	MEC
2010	Manual de Orientação do Programa implantação de salas de recursos multifuncionais	MEC
2011	Decreto n. 7.611	MEC
2011	Nota Técnica n. 62	MEC
2011	Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento sumário executivo	BANCO MUNDIAL
2014	Plano Nacional de Educação (2014-2024)	MEC
2015	Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI	UNESCO
2016	Portaria n. 243	MEC

Fonte: Elaboração própria, 2016.

Dessa forma, foram selecionados para análise 17 documentos entre nacionais (da educação geral e específicos da Educação Especial) e internacionais. A análise aprofundada sobre o professor de EE e a função da escola pública estão no decorrer dos capítulos aqui apresentados e embasam nosso estudo sobre o projeto de professor de EE no contexto das políticas de perspectiva inclusiva.

4.2 O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Neste subitem analisaremos os documentos que selecionamos para a nossa pesquisa sobre o projeto de professor de Educação Especial. A documentação apresentada abarca os anos de 1996 a 2016, ou seja, 20 anos regidos por documentos que, de alguma forma,

expressam a política de Educação Especial. No entanto, nosso foco de análise está no período de 2008 a 2016 que, na nossa compreensão, expressam o projeto em curso referente ao professor de EE. A escolha pelos documentos anteriores a esse período se deu pela necessidade de compreender ao longo do processo de proposição de políticas públicas; as políticas públicas para a Educação Especial em suas diferentes proposições para capturar seu movimento e como o projeto direcionado a esse professor foi sendo construído e articulado. Nesse sentido, compreender a constituição da Educação Especial no Brasil se faz necessário, especialmente a partir do momento que passa a ser vista como possibilidade de política pública.

A Educação Especial, embora tenha sido marcada na história do Brasil pelo atendimento no Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) – atualmente Instituto Benjamin Constant (IBC) – e pelo Instituto dos Surdos-Mudos (1857) – atualmente Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), passou a ser uma problemática do Estado (BUENO, 2011) a partir da década de 1970.

O Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973 (BRASIL, 1973) oficializou a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) após a divulgação do Projeto Prioritário (PP) n. 35 do Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC) 1972-1974 (BRASIL, 1971). Tal Centro nasceu forte institucionalmente, mas posteriormente em 1981 há um novo regimento exposto pela Portaria n. 696, de 15 de dezembro de 1981 (BRASIL, 1981) que o subordina à supervisão da Secretaria de 1º e 2º graus, incluindo o IBC e o INES, perdendo assim sua autonomia administrativa e financeira (JANNUZZI, 2012).

Segundo consta no documento,

Art. 2º. O CENESP atuará de forma a proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade (BRASIL, 1973, p. 1).

Esse processo vincula institucionalmente a Educação Especial do país como uma problemática do Estado, entretanto, também por meio do CENESP foi destinado financiamento para as instituições privadas. Jannuzzi (2012) ao analisar as ações do CENESP, destaca:

Chama a atenção o maior gasto com a administração do Cenesp, IBC, Ines, 59,8% embora no período entre 1975 e 1979 o prioritário fosse o apoio técnico à educação especial em que a formação de recursos humanos é um dos elementos. No entanto, gastou-se nele 8,7%. Porém, o grande dispêndio de 59,8% talvez incluísse a especialização e atuação da equipe técnica do Cenesp, colocada como meta prioritária do Psec de 1975-1979. A cooperação técnico-financeira às instituições privadas predomina sobre a dos sistemas estaduais de ensino, 12,8% e 8,3%, respectivamente. Confirma ainda que o governo não assumira inteiramente essa modalidade de ensino (JANNUZZI, 2012, p. 129)⁵³.

Entretanto, o fato de a Educação Especial estar vinculada a um órgão ligado à educação, foi considerado um avanço tendo em vista a realidade histórica anterior de estar vinculada a setores da saúde e da assistência (JANNUZZI, 2012).

O público-alvo a ser atendido pela Educação Especial foi publicado nas *Diretrizes básicas para a ação do Centro Nacional de Educação Especial* (BRASIL, 1974) e deveria seguir alguns critérios, como expressa Rafante (2015):

O tipo de atendimento deveria ser indicado mediante diagnóstico seguro e avaliação contínua, de acordo com as seguintes diretrizes: avaliação das potencialidades do indivíduo, abrangendo a capacidade intelectual, os interesses, as atitudes, a competência social, o aproveitamento escolar, havendo sempre a reavaliação do diagnóstico para ajustar o tratamento; o indivíduo deveria ser avaliado por um conjunto de exames (médicos, psicólogos, escolares) e pelas observações

⁵³ Tabela elaborada por Jannuzzi (2012) está disponibilizada no anexo 1.

realizadas pelos familiares e pelos profissionais da escola; os instrumentos avaliativos deveriam oferecer garantia de rigor científico e ser aplicados por pessoal tecnicamente preparado; identificação precoce da “deficiência”, desde os níveis pré-escolares; aqueles alunos que tivessem condições seriam incorporados às classes comuns, desde que o professor tivesse orientação e materiais adequados para oferecer um tratamento especial; aqueles considerado incapazes de se inserir nas classes regulares, frequentariam as classes especiais, sendo indicado que fosse realizado o maior número de atividades possível em conjunto com os alunos “normais” [...] (RAFANTE, 2015, p. 13)

Nota-se que a palavra treinamento foi muito utilizada e expressa a concepção de educação que se defendia na época. A proposta encaminhada pelo CENESP estava ancorada no conceito de integração/normalização, a qual pressupunha a possibilidade de tornar a vida do deficiente na sociedade o mais normal possível. Como esclarece Jannuzzi (2012, p. 154), “Tenueamente 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”. São evidentes as influências das ideias do norte-americano John Dewey (1859-1952) para com a educação brasileira nesse período, o qual foi amplamente difundido por Anísio Teixeira e a Escola Nova na década de 1930.

Com a *integração/normalização*, iniciada em meados de 1970, permaneciam as características da Economia da Educação, mas com uma ênfase mais pedagógica. No entanto, a intenção era exaltar as possibilidades dos alunos com deficiência, mesmo considerando que o meio deveria se adaptar, o objetivo era modificar esse sujeito às características já estabelecidas no ambiente em que estava inserido, ou seja, adaptá-lo para viver o mais “normal” possível. Nesse sentido, a proposta é adequar os sujeitos público-alvo da Educação Especial a um padrão de “normalidade” estabelecido socialmente, que, no caso da sociedade capitalista, requer sujeitos “úteis” ao mercado de trabalho nos moldes exigidos pelo capital. Com base na democracia liberal de Dewey (1979) o meio social é o fator que educa os seres humanos, dessa forma, no caso dos sujeitos com deficiência, para aprenderem devem estar o mais normalizado possível.

Cabe destacar que as vertentes educacionais ou as teorias da educação não são estanques na história da educação e são, muitas vezes, mescladas na concepção que é divulgada. Nesse caso específico, a ideia de treinamento, adequação para o mercado de trabalho (tornar-se útil para a sociedade) e da educação como a resolução para os problemas sociais está diretamente relacionada à concepção da escola nova e da teoria do capital humano.

A *Economia da Educação* ou *Teoria do Capital Humano* é a vertente que mais vincula a educação ao desenvolvimento econômico do país e ao projeto de desenvolvimento implementado. O objetivo da educação para essa vertente é formar os sujeitos para os postos de trabalho, ou seja, vincular a formação ao setor produtivo. A educação, nesse contexto, tem sua base no liberalismo e é vista como propulsora da ascensão social – quanto maior o nível de educação, maior o salário, maior o mérito. O conhecimento e as habilidades dos sujeitos são uma forma de capital a ser negociado por postos de trabalho e salário.

Os sujeitos da EE são vinculados com o objetivo de direcioná-los ao mercado de trabalho. Como nessa fase de desenvolvimento o trabalho é parcelado – taylorismo – prega-se o treinamento com habilidades específicas. Na EE temos a tônica às oficinas abrigadas nas instituições especializadas com vistas a formar trabalhadores para desenvolver trabalhos simples, como: empacotador, lixador de madeira etc. Jannuzzi (2012, p. 152) ressalta a fala de James J. Gallagher⁵⁴, que alertava ser mais barato educar os sujeitos com deficiência para que eles pudessem, na medida do possível, se “sustentar” do que sustentá-los pela vida toda. O objetivo, portanto, estava centrado em garantir uma formação que possibilitasse ao sujeito ser produtivo na sociedade da qual faz parte, além de esse ter condições, mesmo que mínimas, de prover sua subsistência.

Nessa corrente de pensamento, Rafante (2015) conclui:

A criação do CENESP foi resultado de influências das Sociedades Pestalozzi, das agências internacionais (USAID e ONU) e do contexto mais amplo da reforma educacional em curso no país, que indicava a necessidade de formação de mão-de-obra (teoria do capital humano) e a

⁵⁴ Idealizador do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), diretor do Centro de Desenvolvimento da Criança Frank Porter Graham da Universidade de Carolina do Norte, Chapel Hill, N.C.

organização racional do sistema de ensino (pedagogia tecnicista). Estas premissas estão presentes na proposta da política para a educação especial: educação aos “excepcionais” para a sua integração no mercado de trabalho e organização nacional do atendimento educacional, sintetizados nos termos “integração” e “racionalização”. O fator econômico se faz presente de forma explícita, já que a principal justificativa para o foco nesta educação era o custo financeiro com o “excepcional”, que seria menor (RAFANTE, 2015, p. 15).

A concepção de educação apregoada nessa época está embasada na pedagogia tecnicista, ao considerar que a escola apontada como responsável pelo fracasso social, como propulsora das desigualdades e baixa qualificação da mão de obra não era positiva para o desenvolvimento do país. Nesse sentido, a pedagogia tecnicista traz à tona para a educação a visão norte-americana de funcionamento das fábricas, impulsionada por Frederick W. Taylor.

Nesse contexto, o professor que atua com os estudantes da Educação Especial é expresso nessa concepção de educação com base na vertente da integração, na teoria do capital humano e na pedagogia tecnicista. Tais concepções sobre a educação afirmam bem a função do professor na época: trabalhar com as novas tecnologias com vistas à integração/normalização dos estudantes da Educação Especial ao mercado de trabalho.

Jannuzzi (2012) salienta que uma das ações do CENESP foi o treinamento de professores para atuarem nas instituições especializadas, classes especiais, escolas especiais, centros de reabilitação, oficinas pedagógicas, clínicas, oficinas protegidas, internatos e escola regular. O atendimento na escola regular vinha precedido do termo “se possível” e ainda não garantia o apoio especializado, corroborando com o que estava previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961).

Nota-se que no início da década de 1970 o trabalho de professor de EE era previsto, majoritariamente, em instituições privado-assistenciais. Essa constatação permite a afirmação de Bueno (2011)

Se, por um lado, o processo de institucionalização da educação especial em nível nacional possui o significado de incorporação do excepcional pelo

sistema escolar, deve-se ter em mente que, da forma como ele se desenvolveu em nosso país, carregou muito mais o assistencialismo que perpassa toda a nossa política social [...] (BUENO, 2011, p. 114).

A criação do CENESP que supostamente indicaria o interesse do Estado para com a Educação Especial, em certa medida, serviu para institucionalizar o financiamento público nas redes privadas o que, em grande medida, nos auxilia a compreender o percurso das políticas de Educação Especial no país.

4.2.1 O Professor de Educação Especial com base nas reformas educacionais da década de 1990: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996

As políticas educacionais da década de 1990 decorrem do projeto de sociedade proposto anteriormente. No entanto, esse período é marcado pelas Reformas Educacionais, como afirmam Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 87)

Uma política nacional de educação é mais abrangente do que a legislação proposta para organizar a área. Realiza-se também pelo planejamento educacional e financiamento de programas governamentais que se propagam, com informalidade, pelos meios de comunicação. Realiza-se, para além desses espaços, por meio da difusão de seu ideário pelas publicações oficiais e oficiosas. A reforma dos anos de 1990 também envolveu e comprometeu intelectuais em comissões de especialistas, análises de parâmetros curriculares, elaboração de referenciais e pareceres.

Para analisarmos o projeto de professor de EE proposto nessa época e que consubstancia o projeto atual, selecionamos quatro documentos: Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfazendo as necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990); Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais (UNESCO, 1994); e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 20

de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Os dois primeiros documentos são divulgados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura e representam as relações do Brasil com as políticas internacionais, especialmente no que refere à educação.

As reformas educacionais acirradas na década de 1990, mas que já vinham mostrando evidências em meados de 1970, são expressões de encaminhamentos internacionais para a regulação do capital mundial. Como assevera Melo (2005),

No entanto, a partir dos anos 1970, com o acirramento da crise do petróleo, o colapso no equilíbrio da balança de pagamento dos países endividados e o risco de dilação ou mesmo moratória das dívidas, com um risco concomitante de insolvência dos países doadores, um novo tipo de condução hegemônica internacional se fez necessário, a fim de garantir novamente a sobrevivência do capitalismo eternamente em crise. (MELO, 2005, p. 71)

O sistema capitalista em crise precisa readaptar o funcionamento para a manutenção de sua hegemonia. A ortodoxia liberal passou a ser questionada tendo em vista o acirramento das desigualdades sociais. Dessa forma,

O aumento da concentração de renda e a crescente desigualdade social nos países em desenvolvimento começaram a se apresentar como uma fonte de preocupação com o ordenamento social pelo FMI e pelo Banco Mundial, sob uma nova perspectiva. A visão mais ortodoxa do neoliberalismo não permitia o uso de estratégias de consenso que atingissem os novos problemas causados por suas próprias políticas econômicas. A social-democracia de Terceira Via – assim denominada (GIDDENS, 2001) por se propor como um terceiro caminho entre o neoliberalismo e a antiga social-democracia – começou a ser adotada intensamente por esses organismos a partir dos anos 1990 (MELO, 2005, p. 72).

As Organizações Internacionais, nesse sentido, subscreveram as normativas para uma nova forma de abordagem da classe dominante para com a classe trabalhadora. A educação foi considerada chave para a formação de um tipo de trabalhador diferenciado, mas também como espaço de ideologização dos ideais conservadores.

Os organismos internacionais lançam mão de novas estratégias de ação, tanto na condução da política econômica quanto na conformação social dos países. As “novas funções do Estado” envolvem desde a gestão das pequenas reformas para implantar as grandes reformas (BANCO MUNDIAL, 1997) até a formulação de uma nova conformação social (MELO, 2005, p. 73).

Os documentos oriundos da década de 1990 foram apresentados com um discurso mais de convencimento do que de imposição.

A reforma dos anos de 1990, diferentemente dos anos de 1970, não caiu como pacote sobre nossas cabeças. Foi se infiltrando pela mídia, minando o senso comum, cooptando intelectuais e formadores de opinião pública. Às ocultas, progressivamente, busca-se impor a mercantilização da educação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 115).

O documento *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990), da qual o Brasil é signatário, foi fundamental para a instalação de uma nova forma de orientar a população com slogans populistas e com discurso de combate à desigualdade. Está descrito nessa declaração no seu Artigo 2 – Expandir o Enfoque, ponto 2:

Este enfoque abrangente, tal como exposto nos Artigos 3 a 7 desta Declaração, compreende o seguinte: Universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer alianças (UNESCO, 1990, p. 4).

Como podemos observar o objetivo, no início dos anos de 1990, era universalizar o acesso à educação, e a bandeira apregoada era a promoção da equidade social. Este documento não menciona o professor, mas as estratégias para garantir uma suposta Educação para Todos, no entanto, o enfoque está no acesso à escola e as “necessidades básicas de aprendizagem”, as quais enfatiza: “leitura e escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas” (UNESCO, 1990, p. 2).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) veio somar esses preceitos, a qual a princípio foi tida no Brasil como um documento específico da Educação Especial, na verdade trata da inserção de todos os sujeitos que apresentam alguma dificuldade de ingressarem na escola ou permanecer nela.

Tanto é assim que, em nenhum momento aparece no texto original da Declaração o termo “educação especial” como a responsável pelas políticas de integração/inclusão escolar. Com isto, fica claro que o termo “necessidades educativas especiais” abrange com certeza a população deficiente, mas não se restringe somente a ela (BUENO, 2008, p. 50).

A Declaração de Salamanca (1994) vem endossar o discurso de combate à “exclusão” social e educacional, pautando seus princípios nos sujeitos com “necessidades educativas especiais”, como indica Bueno (2008) e conforme está descrito no documento,

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas

necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem (UNESCO, 1994, p. 3).

Com esse documento a ideia de inclusão escolar começou a ganhar força no Brasil. Por mais que Bueno (2008) alerte para o fato de terem traduzido o documento do espanhol para o português da forma mais conveniente, já que a primeira tradução divulgada continha a palavra integração e as demais já foram transcritas como inclusão, o ideário da inclusão social e escolar ganhou força no Brasil principalmente a partir da década de 1990, com o auxílio dessa Declaração. A proposta de uma “escola inclusiva” está pautada na ideia de resolução dos “problemas sociais”, com esse documento, fica evidente a sua responsabilização à comunidade escolar, inclusive pais e voluntários.

35. Cada escola deveria ser uma comunidade coletivamente responsável pelo sucesso ou fracasso de cada estudante. O grupo de educadores, ao invés de professores individualmente, deveria dividir a responsabilidade pela educação de crianças com necessidades especiais. Pais e voluntários deveriam ser convidados a assumir participação ativa no trabalho da escola. Professores, no entanto, possuem um papel fundamental enquanto administradores do processo educacional, apoiando as crianças através do uso de recursos disponíveis, tanto dentro como fora da sala de aula (UNESCO, 1994, p. 10).

Os professores são citados como fundamentais nesse processo de inclusão escolar, mas não explicitam qual seria seu trabalho com esses estudantes específicos. O professor de EE para esse documento é o professor especializado, sua atuação está no campo da assistência à aprendizagem, provavelmente em instituições segregadas. Está prescrito na Declaração de Salamanca que

30. Para crianças com necessidades educacionais especiais uma rede contínua de apoio deveria ser providenciada, com variação desde a ajuda mínima na classe regular até programas adicionais de apoio à aprendizagem dentro da escola e

expandindo, conforme necessário, à provisão de assistência dada por professores especializados e pessoal de apoio externo (UNESCO, 1994, p. 9).

A previsão do professor especializado, parece estar relacionada ao trabalho de assistência. Neste sentido, podemos supor que a política de inclusão proposta no documento está pautada no acesso dos estudantes com “necessidades educativas especiais” na escola regular. No entanto, a exemplo do previsto no Decreto nº 72.425 (BRASIL, 1973), não há garantia de atendimento especializado no interior da escola regular. A inclusão está pautada no acesso desses estudantes à escola regular, mas sem garantia de professores especializados nesse processo. Desse modo, o atendimento nas escolas e instituições especializadas parece manter-se no interior da proposta política.

Garcia e Michels (2011) afirmam que

A década de 1990, no Brasil, caracterizou-se como um período de reformas, quer seja no âmbito do Estado ou na especificidade na área da educação, considerada naquele contexto como campo privilegiado para a manutenção das relações sociais. Tais reformas atingem todos os setores da educação, dentre eles a Educação Especial (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 106).

O discurso de inclusão escolar contribui com a concepção da escola como espaço de resolução dos “problemas sociais”, na qual está inserida na teoria do capital humano, assim como na década de 1970, mas com o discurso mais apelativo. A escola como espaço fundamental para a resolução dos problemas da sociedade, nesse caso específico, propulsora do ideário da inclusão social.

Em âmbito nacional os documentos coadunam com essa ideia, o que podemos observar em *A Política Nacional de Educação Especial* (BRASIL, 1994) que ratifica:

O papel da educação especial assume, a cada ano, importância maior, dentro da perspectiva de atender às crescentes exigências de uma sociedade em processo de renovação e de busca incessante da democracia, que só será alcançada quando todas as pessoas, indiscriminadamente, tiverem o acesso à informação, ao conhecimento e aos

meios necessários para a formação de sua plena cidadania (BRASIL, 1994, p. 9)

No entanto, esse documento assume os preceitos da integração/normalização. A pesquisa feita por Bueno (2008) a respeito dos termos integração/inclusão terem sido trocados propositalmente em versões mais atualizadas de traduções da Declaração de Salamanca faz sentido ao nos depararmos com o documento nacional publicado na mesma época com fundamentos na integração escolar, os quais, não divergem dos princípios da Educação Especial proposta pelo CENESP. Há uma continuidade da política proposta para essa modalidade de ensino, ficando evidente no trecho destacado do documento da política nacional:

A educação deve ser, por princípio, liberal, democrática e não doutrinária. Dentro desta concepção o educando é, acima de tudo, digno de respeito e do direito à educação de melhor qualidade. A principal preocupação da educação, dessa forma, deve ser o desenvolvimento integral do homem e a sua preparação para uma vida produtiva na sociedade, fundada no equilíbrio entre os interesses individuais e as regras de vida dos grupos sociais (BRASIL, 1994, p. 37).

Toma força a ideia de inserir os estudantes com “necessidades educativas especiais” na escola com vistas a sua inserção no mercado de trabalho, nesse documento específico com *slogans* de cidadania, direito à educação, democracia, igualdade, participação ativa, entre outros.

A Educação Especial, tratada na *Política Nacional de Educação Especial* (BRASIL, 1994) como “modalidades de atendimento educacional” é prevista em: atendimento domiciliar, classe comum, classe especial, classe hospitalar, Centro Integrado de Educação Especial, ensino com professor itinerante, escola especial, oficina pedagógica, salas de estimulação essencial, sala de recursos. Essa variedade de atendimento ficou marcada pelo *continuum* de serviços da Educação Especial, nos quais era prevista a atuação dos professores especializados.

A participação dos professores especializados estava prevista nos moldes da concepção sobre Educação Especial desse momento, os quais estavam ancorados nos princípios da escola como redentora – teoria do capital humano – e o trabalho parcelado com ênfase nos

recursos – pedagogia tecnicista. Um dos objetivos específicos da política nacional é a “aquisição do saber e ‘saber fazer’” (BRASIL, 1994, p. 49) e quando menciona o trabalho pedagógico, ressalta-se o recurso e o professor não é mencionado.

O professor especializado, a princípio, parece fazer parte dos recursos disponibilizados aos estudantes com “necessidades educativas especiais”. As Diretrizes Gerais mencionam a necessidade de formação continuada para os professores da sala de aula regular, mas não abordam o professor especializado, salvo quando afirma ser necessário “Criar e/ou fortalecer mecanismos alternativos de ensino à distância na formação e capacitação de recursos humanos para a área da educação especial” (BRASIL, 1994, p. 60).

Parece-nos que, quando se trata do professor especializado, é necessário garantir a formação que o capacite para atuar com a integração, mas em nenhum momento é articulada essa formação com a escolarização dos estudantes com “necessidades educativas especiais”. Mas, uma vez na escola regular, o professor fica atrelado ao apoio e ao recurso.

Na LDBEN n. 9.394 (BRASIL, 1996), o professor que atua com os estudantes da Educação Especial é descrito como professor especializado em consonância com os documentos anteriores. Consta na lei, no seu Art. 59, que os sistemas de ensino devem assegurar: “III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996).

Como podemos observar, mesmo com as atualizações até o ano de 2016, a LDBEN em questão, continua a afirmar o modelo de integração e o professor com formação específica para o atendimento especializado. Esta lei ainda prevê o atendimento aos alunos com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação⁵⁵ preferencialmente no ensino regular, ou seja, ainda possibilita a matrícula dos estudantes da Educação Especial em instituições segregadas, reafirmando assim, o *continuum* de serviços.

O professor de EE, tratado nesse período por professor especializado, não apresenta grandes mudanças do proposto na década de 1970 e 1980. A LDBEN n. 9.394 (BRASIL, 1996), ainda em vigor,

⁵⁵ Público-alvo alterado pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013).

foi o ponto de partida para os demais documentos que visavam organizar a Educação Especial no país, ao mesmo tempo que foi disputada sua concepção teórica, a qual esta expressa em decretos posteriores. Faremos essa discussão a seguir.

4.2.2 O Professor de Educação Especial com base na concepção de inclusão total nas escolas regulares: a política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008

Com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394 (BRASIL, 1996) foram publicizados no início do século XXI documentos que visavam a organização da Educação Especial no país. O Parecer CNE/CEB n. 17, de 3 de junho de 2001 (BRASIL, 2001a) e a Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001b), compunham as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001c) e estavam em consonância com os prescritos sobre essa modalidade.

O Parecer CNE/CEB n. 17 (BRASIL, 2001a) contém o discurso de inclusão escolar já mencionado pelos documentos anteriores, mas enfatiza que somente a inclusão social combaterá anos de exclusão.

A construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um Estado democrático. Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. Como parte integrante desse processo e contribuição essencial para a determinação de seus rumos, encontra-se a inclusão educacional. (BRASIL, 2001a, p. 8)

O binômio inclusão/exclusão fica evidente nas propostas de inclusão escolar para toda a política da educação básica, incluindo a de Educação Especial. Como expõe Garcia (2014),

Os discursos que sustentam as políticas de inclusão expõem uma “solução” ou “fórmula” para resolver os problemas sociais, econômicos, políticos e educacionais existentes na sociedade contemporâneas. Para tanto, esteiam-se em uma trama de conceitos “politicamente corretos” na tentativa de construir uma linguagem de “mudança social” que motive os sujeitos sociais a aderir aos projetos divulgados (GARCIA, 2014, p. 123).

As reformas educacionais da década de 1990 foram motivadas pela crise do capital e sua necessidade de expansão, como já mencionamos. A escola é tida como instituição fundamental nesse processo. Freitas (2002) alerta:

O sistema capitalista prevê que, ao precarizar as condições de trabalho cada vez mais, ao intensificar o processo de exploração (relativa e absoluta), ele vai gerar tensões sociais que precisam ser monitoradas e amenizadas para não comprometer o próprio processo de acumulação do capital. A educação tem um lugar entre as condições facilitadoras da reprodução do capital e um papel a cumprir (FREITAS, 2002, p. 310).

O discurso de inclusão escolar, nesse sentido, faz parte do projeto educacional para esse modelo de sociedade. Utiliza de apelos como direito à diversidade, à educação, à cidadania e combate à exclusão, e acaba por ser útil ao convencimento sobre o projeto de escola pública hoje: como instituição de formação para o trabalho simples, ao mesmo tempo, espaço de assistência social.

Nos trabalhos selecionados no balanço de produções acadêmicas sobre o professor de EE encontramos discursos de apologia ao ideário de inclusão escolar como uma dívida da sociedade a ser paga a esses estudantes ou ainda como uma possibilidade “salvadora” ao modelo educacional tradicional. Dorziat (2010, p. 2) assevera que “[...] “a educação inclusiva pode ser vista também como possibilidade de abalar as verdades inquestionáveis historicamente presentes nas escolas”. Ou ainda, como aponta Freitas (2013) ao pesquisar o profissional de apoio à inclusão:

Para, de fato, concluir, gostaria de declarar que a inclusão é um sonho a ser perseguido. Nela está presente o princípio do direito, da justiça, do bom senso, do respeito à diferença e sobretudo o princípio cristão de amor ao próximo. Nossa missão é cada vez mais acentuar que este é um sonho possível. Os professores de apoio têm contribuído, de forma significativa, para que esta utopia se realize (FREITAS, 2013, p. 107).

Embora o discurso de inclusão esteja proposto no Parecer CNE/CEB n. 17 (BRASIL, 2001a), ainda está em acordo com a LDBEN atual.

Na era atual, batizada como a era dos direitos, pensa-se diferentemente acerca das necessidades educacionais de alunos. A ruptura com a ideologia da exclusão proporcionou a implantação da política de inclusão, que vem sendo debatida e exercitada em vários países, entre eles o Brasil. Hoje, a legislação brasileira posiciona-se pelo atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais preferencialmente em classes comuns das escolas, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino (BRASIL, 2001a, p. 8).

O termo utilizado é “preferencialmente” na escola regular, podendo então coexistir os demais tipos de atendimento segregado. Dessa forma, prevê o *continuum* de serviços da educação especial. Assim, a atuação do professor especializado pode ser nas classes comuns, salas de recursos, itinerância, como professores intérpretes, classes hospitalares, ambientes domiciliares e classes especiais

Nos termos do parecer, assim como da Resolução CNE/CEB n. 2 (BRASIL, 2001b), que o sucede, os professores que atuam com os estudantes da Educação Especial são: o professor capacitado e o professor especializado.

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos

conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores [...].
§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001b).

O professor especializado é o professor de EE, aquele que tenha formação em nível médio, superior ou pós-graduação *Latu Sensu* específico sobre a Educação Especial. Conforme consta, ao professor especializado cabe: apoiar na sala de aula regular, complementar ou suplementar nas salas de recursos, ou ainda, substituir nas classes e escolas especiais. Cabe ressaltar que as salas de recursos previstas nesse período são caracterizadas pelo atendimento a um tipo de deficiência. Garcia (2004) ao analisar as propostas das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, aponta para alguns questionamentos:

Observou-se que a política em tela ampara modelos variados de atendimento que podem coexistir nos sistemas de ensino. Dessa forma, não apresenta uma única proposta nacional de educação especial, mas uma política de âmbito nacional que normatiza a coexistência de diferentes projetos. Essa pluralidade de tipos de atendimento da educação especial está justificada pela diversidade dos alunos, pelas suas dificuldades e diferenças. Contudo, a pluralidade não estaria também significando desigualdade de objetivos e resultados educacionais? A proposta não estaria, desde o início, aberta para a possibilidade de que os alunos “com necessidades especiais” tenham uma educação diferenciada e desigual? (GARCIA, 2004, p. 6).

Como podemos observar, até esse momento histórico, a proposta de Educação Especial não contém mudanças significativas desde a criação do CENESP, apesar das divergências em torno da utilização do termo integração e inclusão. A inclusão escolar, aqui apresentada, se caracteriza pela inclusão gradativa, planejada e contínua (BRASIL, 2001a).

Durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2010) do Partido dos Trabalhadores (PT) e coligações, o termo inclusão ganhou força, acompanhado das orientações advindas das Organizações Multilaterais, em especial com o objetivo de romper com a ideia de inclusão gradativa. O discurso era justamente da inclusão de todos os estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino regular, sem exceções, para combater, como afirmam, a visão retrógrada de atendimentos em ambientes segregados. No entanto, como já observamos, as políticas educacionais estão em consonância com as necessidades de formação para o trabalhador requerido ao capital.

O Documento Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) foi divulgado justamente para tentar convencer a população dos preceitos da inclusão escolar total. No documento consta a afirmação de que

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2008a, p. 5).

A política de inclusão escolar propagada é afirmada como uma “quebra de paradigma” propondo que o espaço em que devem estar os estudantes público-alvo da Educação Especial é na escola regular, e pensar os demais espaços é reafirmar a “exclusão”. Os estudantes atendidos pela Educação Especial passam a ser restringidos em: com deficiência (visual, auditiva, física e intelectual), com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e com altas

habilidades/superdotação. Os estudantes com transtornos funcionais específicos⁵⁶ passam a não fazer mais parte do público-alvo.

A expressão da Educação Especial na rede regular de ensino é o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como está previsto no documento,

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008a, p. 16).

O AEE é realizado por meio das salas de recursos multifuncionais, a qual tem por característica atender todo o público-alvo da Educação Especial, diferentemente das salas de recursos propostas anteriormente. O trabalho nessas salas é feito no contra turno escolar e tem por finalidade complementar ou suplementar o ensino regular. A substituição ao ensino regular não é mais prevista nessa documentação. Dessa forma, o *locus* de atuação do professor de EE, aqui denominado como professor do AEE, é a sala de recursos multifuncional.

O Decreto n. 6.571 (BRASIL, 2008b) foi publicado com vistas a garantir a efetivação da proposta de Educação Especial na perspectiva inclusiva com o AEE nas escolas regulares. No entanto, tal decreto foi revogado pelo Decreto n. 7.611 (BRASIL, 2011a) que volta a considerar o financiamento público para as instituições especializadas. Esse processo ocorreu como expressão das disputas presentes no campo da Educação Especial encaminhadas por aqueles que defendem o ensino segregado como espaço com mais possibilidades para trabalhar as especificidades dos estudantes da Educação Especial – com o apoio das

⁵⁶ Estão nesse grupo, sujeitos com diagnósticos de: “dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros” (BRASIL, 2008a, p. 15).

grandes instituições, como Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), por exemplo – e aqueles que defendem a inclusão escolar irrestrita desse público-alvo. A Portaria n. 243, de 15 de abril de 2016 (BRASIL, 2016a) foi produzida para legitimar a existência das instituições segregadas, como está descrito: “Estabelece os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2016a).

Entretanto, após o Decreto n. 7.611 (BRASIL, 2011a) veio a público a nota técnica n. 62, de 8 de dezembro de 2011 (BRASIL, 2011b) com vistas a amenizar os conflitos gerados. A nota técnica tem em seu conteúdo que

O atual Decreto não determinará retrocesso à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), pois o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis está assegurado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU/2006, ratificada no Brasil com status de Emenda Constitucional pelos Decretos nº. 186/2008 e nº. 6.949/2009. (BRASIL, 2011b, p. 1).

Em relação aos professores, a proposta continua equiparando os professores de EE aos professores do AEE (VAZ, 2013), agora também previstos nas instituições segregadas, conforme Portaria n. 243 (BRASIL, 2016a). Dessa forma, os documentos subsequentes ao Decreto n. 6.571 (BRASIL, 2008b) continuam a vigorar. O Parecer CNE/CEB n. 13, de 3 de junho de 2009 (BRASIL 2009a) e a Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009b) encaminham as orientações para a implementação do AEE nas escolas regulares e enfatizam o professor que atua com os estudantes da Educação Especial como professor do AEE. Tal professor, como já mencionamos, está previsto na proposta política para atuar nas salas de recursos multifuncionais, tanto nas escolas regulares quanto nas instituições especializadas. Suas atribuições passam a ser complementares ou suplementares ao ensino regular por intermédio dos recursos e materiais adaptados.

As atribuições do professor do AEE estão descritas na Resolução CNE/CEB n. 4 (BRASIL, 2009b), na qual está previsto no Art. 13 que cabe a esse professor:

- 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.

Entretanto, como podemos observar, há uma gama de atribuições direcionadas a esse professor específico que não estão diretamente relacionadas ao atendimento nas SRM. Suas atribuições estão centradas em características de serviços técnico ou de gestão da inclusão nas escolas regulares, como apontamos em pesquisa anterior (VAZ, 2013). Tal perspectiva endossa a concepção de autores selecionados no balanço de produções acadêmicas ao elaborarem suas análises sobre a atuação do professor de EE para além do AEE (BAPTISTA, 2011; VILARONGA, 2014; ZERBATO, 2014).

Esse modelo de professor, proposto na documentação analisada, é divulgado também pelos autores do campo de conhecimento da Educação Especial (LINO, 2006; FRANÇA, 2008; SILVA, 2008; REDIG, 2010), contribuindo para a consolidação da concepção de professor que atua com os estudantes da Educação Especial como professor do AEE, ou ainda, com designações diferenciadas, como: educador ou profissional. No entanto, para Garcia (2013),

O modelo de atendimento proposto pela política faz do professor de educação especial um ser multifuncional, denominação atribuída às salas de recursos que atendem a todos os tipos de alunos da modalidade. Michels (2011)⁵⁷ considera que perante a necessidade de dar conta de tamanha abrangência, a qual contrasta com a restrição da formação baseada em atividades e recursos, o professor do AEE se transforma em um gestor de recursos de aprendizagem. Consideramos que assim se perde a essência da ação docente (GARCIA, 2013, p. 115).

A crítica pautada por Garcia (2013) expressa a perda da essência do professor, proposto pela política, ao privilegiar o trabalho com base nas técnicas e na gestão da política de inclusão na escola. Essa proposta política descaracteriza a ação docente desse professor específico tanto pelas atribuições quanto pelo modelo de formação. Uma das formas de implementar essa concepção de professor técnico/gestor é a forma de denominá-lo. Na documentação analisada está expresso a indistinção entre o professor do AEE e o professor de EE. Ou seja, além de igualar a proposta de professor de EE ao professor do AEE, limita sua atuação para fora da sala de aula regular, isto é, na SRM.

Para que o professor de Educação Especial tenha o perfil desejado, uma das formas de reconvertê-lo em professor do AEE é a exigência da formação continuada. Diferentemente dos professores especializados, o professor do AEE deve ter formação continuada nos

⁵⁷ MICHELS, Maria Helena. O instrumental, o generalista e a formação à distância: estratégias para a reconversão docente. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. **Professores e educação especial: formação em foco.** Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 79-90. 2 v.

cursos específicos sobre o Atendimento Educacional Especializados ofertados pelo governo federal em parceria com instituições de ensino superior. Para ser professor do AEE não é necessário ser formado em pedagogia, mas em qualquer licenciatura com formação continuada em AEE. Como aponta Borowsky (2011), esse curso

Já vem sendo configurado desde 2003 quando elaborado o Programa [Educação Inclusiva: direito à diversidade]. Hoje, a formação específica para a atuação no AEE poderá ser dada aos professores, licenciados em qualquer área, por intermédio da formação continuada. O curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado [...] é a estratégia principal de implementação dessa nova configuração de Educação Especial (BOROWSKY, 2011, p. 5).

Cabe ressaltar que pela formação, o professor do AEE é diferente do professor especializado, tendo o primeiro uma formação continuada como foco principal e o segundo inicial e/ou continuada. No entanto, o caráter da formação continuada em AEE, tem características de formação inicial, tendo em vista que reposiciona o professor a outra função no ambiente escolar. Trata-se de uma forma mais rápida e barata de formar professores nos moldes desejados.

As políticas de formação continuada são um elemento importante a ser destacado, pois fazem parte do projeto de formação para os professores da educação básica, incluindo o professor que atua com os estudantes da Educação Especial. Conforme Michels (2011a),

Em relação à formação, o Banco Mundial (1995) aponta a formação em serviço (ou continuada) como a estratégia mais eficaz para qualificar os professores. Já a CEPAL (1995) indica a modalidade à distância como a mais adequada. Esses dois encaminhamentos juntos (formação em serviço e à distância) seriam para essas agências os mais viáveis economicamente (MICHELS, 2011a, p. 81).

Para além do discurso de “educação para todos” há os interesses econômicos para com a educação, tanto no corte dos gastos como na

adequação da formação para o trabalhador. A formação docente é uma das medidas adotadas pelas políticas educacionais para efetivação do projeto de escola e para o projeto de sociedade. Como afirma Evangelista (2001, p. 8), “a formação do professor é uma questão ‘mundial’. E o é sob duplo sentido: o professor ameaça o projeto do Estado ao opor-se a ele; encaminha-o se dele estiver convencido”.

O termo “reconversão docente” utilizado por Evangelista (2010) para demonstrar o processo de adaptação do professor ao projeto educacional por meio da formação docente, é fulcral para examinarmos como é encaminhado o projeto de professor de EE. Como está proposta no documento *Educação Inclusiva: direito a diversidade* (BRASIL, 2005) a formação indicada para o professor se tornar o professor do AEE também apresenta mais características de formação para o convencimento do que para o conhecimento propriamente dito. Michels (2011) aponta:

Das possíveis estratégias de formação em serviço, destacamos aquela constituinte do Programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade”, do Ministério da Educação, que, segundo consta no site da SEESP, tem como objetivo principal difundir a “política de Educação Inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos (MICHELS, 2011, p. 85).

A reconversão docente pela formação para esses professores se dá em, no mínimo, dois aspectos: 1) modifica suas atribuições, ou seja, tem características de formação inicial; e 2) reconverte o professor na adesão, implementação e divulgação da política, isto é, apazigua as possíveis resistências a esse modelo nas escolas. Shiroma (2011) afirma que,

Nesse contexto, a procura por profissionais de novo tipo, flexíveis, capazes de gerir imprevistos, inovadores, pró-ativos e eficientes, trouxeram novas exigências para os sistemas educativos. Evidencia-se o dilema para o capital que depende de trabalhadores mais qualificados para ganhar vantagens competitivas, mas que não questionem

o status quo. Este é, também, um dilema para o Estado capitalista que deverá formá-los. Qual a natureza da educação e o perfil profissional que atende a esta necessidade sem acirrar ainda mais as contradições, potencializar as ameaças e riscos de insurreição popular? (SHIROMA, 2011, p. 4).

Grande parte dos trabalhos selecionados no balanço de produções acadêmicas, como Zerbato (2014) e Rosa (2015) por exemplo, apontam para a necessidade de a formação de professores ser utilizada como estratégia da política, nesse caso específico, para a consolidação da proposta de educação inclusiva. Por mais que os autores tratem de cursos de formação diferentes do proposto – a formação para o coensino, por exemplo – a proposta hegemônica para a formação/adequação dos professores continua sendo o curso específico no Atendimento Educacional Especializado. Dessa forma, defender a formação nos moldes propostos não contribui efetivamente para refletirmos sobre as intenções desse modelo de formação frente ao projeto de escola para o capital. Modelo de formação, esse, que não apresenta mudanças significativas da formação anteriormente criticada pelo modelo médico-psicológico (MICHELS, 2004; BOROWSKY, 2010; JANNUZZI, 2012).

O documento *Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar*: a escola comum inclusiva (ROPOLI et al., 2010) soma-se à intenção de orientar sobre os preceitos da Educação Especial como Atendimento Educacional Especializado e endossa:

A compreensão da educação especial nesta perspectiva está relacionada a uma concepção e a práticas da escola comum que mudam a lógica do processo de escolarização, a sua organização e o estatuto dos saberes que são objeto do ensino formal. Como modalidade que não substitui a escolarização de alunos com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, essa educação supõe uma escola que não exclui alunos que não atendam ao perfil idealizado institucionalmente. Sinalizando um novo conceito de educação especial, a Política enseja novas práticas de ensino, com vistas a atender as especificidades dos alunos que constituem seu público alvo e

garantir o direito à educação a todos. Aponta para a necessidade de se subverter a hegemonia de uma cultura escolar segregadora e para a possibilidade de se reinventar seus princípios e práticas escolares. Ele vai tratar da interface entre o direito de todos à educação e o direito à diferença, ou seja, da linha tênue traçada entre ambos e de como esse direito vai perpassando todas as transformações que a escola precisa fazer para se tornar um ambiente educacional inclusivo (ROPOLI et al., 2010, p. 6)

A efetivação do Atendimento Educacional Especializado nas escolas regulares também está presente no Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024), prevendo na meta 4 aumentar o número de salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação de professores para o AEE. Assim como, no *Manual de Orientação do Programa Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais* (BRASIL, 2010a).

O professor do AEE, foco da política de Educação Especial atual, tem sua atuação voltada às Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) nas escolas regulares. Garcia (2013, p. 108) afirma que “a modalidade educação especial, que no início da década se desenvolvia mediante uma série de modalidades de AEE, na perspectiva inclusiva passou a ter uma modalidade de atendimento privilegiada, qual seja, aquela referenciada no AEE na SRM”.

A esse respeito, Garcia (2013) aprofunda a análise ao afirmar que

Reconverter os professores passa a ser uma estratégia política fundamental para produzir alterações na mentalidade da população, de modo continuado, ao longo da vida e na direção necessária aos interesses do projeto societário hegemônico. Com isso, tal reconversão ganha feição de ajustes, treinamento, reciclagem, afastando-se daquilo que se poderia denominar de uma sólida formação teórica para o exercício da profissão (GARCIA, 2013, p. 112).

No entanto, também observamos a defesa de que os professores de EE devem estar no interior das salas de aula regulares desenvolvendo o trabalho de coensino ou ensino colaborativo (CAMARGO; SARZI,

2012; VILARONGA, 2014; ZERBATO, 2014), mas, como observamos no capítulo 3 desta tese, a ação desses professores ainda nos parece proposta para estar centrada no trabalho dos recursos com os estudantes público-alvo, ou seja, não localizamos dentre as pesquisas selecionadas no âmbito desse estudo, uma proposta de professor que, efetivamente, represente resistência ao modelo proposto pela política em questão.

4.3 O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA POLÍTICA EDUCACIONAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O discurso sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva está pautado desde as políticas da década de 1990, como observamos, o qual tem relação direta com o desenvolvimento da sociedade capitalista. No entanto, em diferentes momentos os preceptores da política se colocam como antagonistas aos anteriores, como o previsto na Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994) em relação ao Decreto n. 72.425 (BRASIL, 1973) que cria o CENESP; ou as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001c) a respeito da política nacional de 1994; ou ainda A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar (BRASIL, 2008a) direcionada às Diretrizes de 2001. Podemos analisar então que: 1) a política de Educação Especial no Brasil, ao longo da história, não apresenta mudanças estruturais em sua concepção, mas alterações incorporadas de acordo com as necessidades de acumulação do capital; 2) as disputas presentes na elaboração das políticas de Educação Especial são fortes ao ponto de tencionarem a sua elaboração de acordo com os interesses dos grupos distintos internos ao próprio campo (disputas por recursos, por politização da causa, por exemplo)⁵⁸; 3) faz parte do discurso político presente nos documentos de política educacional se colocarem como momento de superação ao antigo/retrógrado com o objetivo de convencimento e estabelecer consenso.

Como elucidam Shiroma, Campos e Garcia (2005),

⁵⁸ Sobre esse assunto ver: SILVA, João Henrique da. **Federação Nacional das APAEs no Brasil, hegemonia e propostas educacionais (1990-2015)**. 2017. 362 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2017.

Documentos disseminam afirmações sobre o mundo em que vivemos que tanto pretendem oferecer representações únicas sobre a realidade como trazer soluções idealizadas para problemas diagnosticados. Convém observar que qualquer discurso, ao enfatizar determinados objetos e certos conceitos, omite outros (BALL, 1994)⁵⁹. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 439).

A educação é tratada como um investimento para o desenvolvimento do país em todos os documentos aqui citados. A teoria do capital humano e a forte relação com a pedagogia tecnicista continuam a influenciar as políticas educacionais internacionais e nacionais, tendo grande repercussão nas políticas direcionadas à Educação Especial. O documento *Educação para a Cidadania Global: preparando os alunos para os desafios do século XXI* (UNESCO, 2015) endossa essa perspectiva ao afirmar que “Nesse contexto, há um interesse crescente na ECG [Educação para a Cidadania Global], que sinaliza uma mudança no papel e no propósito da educação para construir sociedades mais justas, pacíficas, tolerantes e inclusivas” (UNESCO, 2015). Assim, o professor, e junto o professor de EE, fazem parte da estratégia de consolidação de uma “sociedade inclusiva”, que inclua o mercado, os empresários, as grandes corporações na recomposição do capital.

A concepção de uma suposta inclusão escolar não pode estar desvinculada do projeto de escola pública que estamos vivenciando no século XXI. Pensar nos *slogans* humanistas que a permeiam não a isenta de estar intrinsecamente relacionada às propostas referidas à escola pública para a perpetuação da sociedade capitalista, tendo em vista que é incorporada nas políticas educacionais vigentes, compondo uma gama de ações que caracterizam a escola como “agência de assistência social” (SAVIANI, 2013).

Nesse sentido, a crítica não está pautada em ser contra a inclusão escolar no sentido de inserir os sujeitos da Educação Especial na escola regular, mas enxergá-la nas relações em que ela está inserida, fugindo das armadilhas da visão romantizada que obscurece tal objeto mediante a sua totalidade, ou seja, a crítica está pautada no projeto de escola pública em que os estudantes com deficiência, TGD e altas

⁵⁹BALL, S. **Education reform**. A critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

habilidades/superdotação estão fazendo parte. Importante ressaltar esse aspecto, pois consideramos que as pesquisas acadêmicas, de certa forma, repercutem nas próprias proposições presentes na política.

Um dos pontos que observamos nos textos selecionados para o balanço de produções acadêmicas, foi a necessidade de afirmar a política de inclusão educacional proposta para, assim, poder avançar na sua implementação. Petrechen (2006, p. 20) aponta que um dos princípios que norteiam sua pesquisa com base nas discussões do GP-FOREESP⁶⁰ é: “Uma política de inclusão escolar é um imperativo moral e legal para o sistema brasileiro, e sendo essa uma questão de valor, o momento agora para a pesquisa é de como implementar e aperfeiçoar e não de questionar sua validade”. Essa compreensão sobre a política parece fértil nas produções acadêmicas selecionadas, ao ponto de a análise sobre a política ser secundarizada diante das discussões sobre as formas de implementá-la.

Para a política de perspectiva inclusiva ser implementada, o projeto de professor de EE é central. Ao analisar os trabalhos do balanço de produções acadêmicas, constatamos que uma das formas de expressar esse projeto é compreender como esse professor específico é denominado pelos autores selecionados, pois afirma suas concepções sobre esse sujeito. Dessa forma, destacamos no capítulo anterior três maneiras de denominá-los: o professor, o educador ou o profissional da Educação Especial, no entanto, percebemos que essa denominação está, de certa forma, interligada a suas compreensões a respeito da proposta política para o professor de EE.

4.3.1 O Professor, o educador ou o profissional da Educação Especial

Na realização do balanço de produções acadêmicas sobre o professor de EE podemos constatar a diferenciação na forma de denominá-lo pelos autores selecionados, assim como evidenciamos no capítulo 3.

Destacamos a palavra **professor** da menção aos professores de EE, especializados ou do AEE. Por mais que essas três formas de denominar representem modelos de professores diferentes, consideramos que a palavra professor carrega potencialmente a

⁶⁰ Grupo de Pesquisa - Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial/UFSCar.

expressão sobre como o compreendem. Assim como os autores que compreendem esses sujeitos como educadores ou profissionais.

Nesse subitem pretendemos retomar alguns aspectos trazidos na forma em que os autores do campo específico, representados pelas pesquisas encontradas no balanço de produções acadêmicas, compreendem o professor que atua com os estudantes da Educação Especial e, também, como os documentos elegidos para a análise o mencionam.

Fica evidente na análise sobre a documentação selecionada que o conceito de professor é volátil, mas intencional. Como já abordamos, nos documentos anteriores a 2008 (BRASIL, 2001a; BRASIL, 2001b) o professor de EE era denominado como especializado e posteriormente esse professor foi substituído pelo professor do AEE. Ambos são mencionados como professores, mas, segundo nossa compreensão não carregam a essência de ser professor: ensinar o conhecimento produzido historicamente com vistas à emancipação humana. Como já observamos, a mudança da Educação Especial como modalidade de ensino para um serviço nas escolas regulares, por meio do AEE intensifica a característica desse “professor” como técnico e gestor da política (VAZ, 2013), ou ainda como indaga Michels (2011, p. 88) “um gestor dos recursos pedagógicos especializados”. Mesmo assim, está previsto no Parecer CNE/CEB n. 13 (BRASIL, 2009a, p. 6) “V – professores para o exercício da docência do AEE”.

No discurso político, considerando a necessidade de convencimento e adesão à política proposta, há a intenção de que esse professor exerça uma função docente. O documento *Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar* (ROPOLI et. al, 2010) expressa o que considera como função do professor do AEE.

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 da 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 conhecimentos e recursos específicos que eliminam as barreiras as quais impedem ou limitam sua participação com autonomia e

independência nas turmas comuns do ensino regular (ROPOLI et. al, 2010, p. 19).

Nesse sentido, o professor aqui referido é aquele que trabalhe com os recursos e com a acessibilidade. O docente proposto nos documentos é o *professor multifuncional* apontado por nós em pesquisa anterior (VAZ, 2013), pois absorve todas as atribuições destinadas a ele, ao mesmo tempo que restringem sua formação ao modelo instrumental do AEE (BOROWSKY, 2010; MICHELS, 2011). Neste ponto, levantamos a questão pontuada por Evangelista e Shiroma (2007) ao analisarem as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006),

[...] explicitam, simultaneamente, uma restrição nos conteúdos da formação docente, centrados numa perspectiva de saber instrumental, e um alargamento das funções docentes incorporando, por exemplo, tarefas de gestão e outras não diretamente ligadas ao ensino (Evangelista, 2006)⁶¹. Manifesta-se, aqui, a preocupação com a eficiência e a eficácia do trabalho docente, inseridas numa lógica racionalizadora, técnica, pragmática, que encontra na defesa abstrata do uso das tecnologias da informação e comunicação sua expressão mais acabada. Assinala-se que a Resolução 1/06 não faz uso do termo professor, aparecendo fortemente a ideia de docência. Em outras palavras, estabelece a primazia da docência como ação em detrimento do professor como sujeito (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 536).

Observamos a estreita correlação das políticas de formação docente para os professores da educação básica com as específicas para os professores de EE. Tal pressuposto em nossa análise endossa o fato de a prática pautada na eficiência dos resultados estarem sobressaídas ao ato de ensinar inerente ao professor. No caso dos documentos que expressam a política, o termo **professor** não destaca a sua ação pautada na socialização do conhecimento produzido historicamente.

⁶¹ EVANGELISTA, Olinda. **Curso de Pedagogia**: hegemonia da docência. Projeto de pesquisa – 2006-2007. EED/CED/UFSC, Florianópolis, 2006.

Em relação ao termo **professor** destacado pelos trabalhos selecionados para o balanço de produções acadêmicas, é enfatizado pela formação, ou seja, remete-se a um tipo de professor com conhecimento específico, no caso, em Educação Especial. Tal professor (de Educação Especial, especializado, do AEE), guardada as devidas diferenciações, é caracterizado pelo trabalho instrumental com os estudantes público-alvo ou de gestão dos recursos e da política na escola, a ele, também não é requerido o trabalho com o conteúdo escolar.

A discussão sobre esse perfil de “professor” assemelha-se à abordagem dada ao termo **profissional** (da Educação Especial, da inclusão escolar, de apoio à inclusão). Essa discussão no campo dos trabalhos acadêmicos figura-se em um pré-requisito para uma boa atuação, isto é, o profissional é sinônimo de um bom professor, aquele que tem formação para atuar com os estudantes da Educação Especial, ou ainda, é utilizada para diferenciar o professor da sala de aula regular do profissional da Educação Especial. Nesse sentido, o professor que atua com os estudantes da Educação Especial se assemelha ao demais profissionais da escola (assistente social, psicólogo, fonoaudiólogo, entre outros) e compõe a equipe multiprofissional, o que pode representar o esvaziamento da sua essência como professor.

O termo profissional está ancorado no conceito de profissionalização, que, segundo Shiroma e Evangelista (2011) representa um discurso eufemista que

[...] remete às noções de competências, credenciais, autoridade legitimada por um conhecimento específico e autonomia para exercer um ofício, remete a domínio de saber específico, próprio de um campo de atuação que requer formação específica em instituição credenciada, preferencialmente de nível superior (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 129).

Tal termo configura-se como uma estratégia de adaptação do trabalhador para as exigências do mercado de trabalho. Com essas premissas do discurso de caráter positivo a ideia de profissionalização docente ganha força entre a própria categoria. Assim, justificaram-se as políticas de formação docente, formas de contratação e remuneração para torná-los “profissionais” da educação, estimulados e qualificados, mas na lógica produtivista do “fazer mais com menos” (CAMPOS, 2005; SHIROMA; EVANGELISTA, 2011). A discussão, então, acerca

do “profissional” da Educação Especial passa por compreender que o termo utilizado não está somente na qualificação deste, mas na sua adaptação ao sistema. Conforme Shiroma e Evangelista (2004, p. 2) “A política de profissionalização precisa, pois, ser discutida numa perspectiva que a entenda como resultados de mecanismos vários e perversos do movimento capitalista e não restrita aos modos de profissionalizar os docentes”. E reiteram,

Segundo nossa hipótese, a política de profissionalização de professores e gestores, nos moldes que vem sendo implantada, tem por objetivo não o aumento da qualificação do quadro do magistério, mas, sim, a sua desintelectualização e, desse modo, torná-los pragmáticos, diminuindo-lhes a capacidade de intervenção consciente (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p. 9).

Nesse sentido, para além da discussão sobre o termo utilizado, o **profissional** da Educação Especial remete à discussão sobre as formas de adaptação do professor ao projeto de escola pública. O profissional da Educação Especial não expressa um professor mais qualificado, mas um perfil de professor que se adapta às novas demandas da política proposta. Assim, o termo profissional também não representa a concepção do professor como sujeito que trabalha com o conhecimento científico na escola, mas aquele que possibilita a formação de estudantes nos moldes que o sistema produtivo requer, com mais eficiência e com menos custo. Michels, Shiroma e Evangelista (2011) apontam:

Por que, então, a centralidade da política está no professor? Certamente não é para promover habilidades e competências nos profissionais da educação, mas – ao que tudo indica – para formá-los tendo em vista a preparação das novas gerações lastreadas em valores que perpetuem as relações sociais capitalistas (MICHELIS; SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 28).

O termo **Educador** utilizado por alguns dos trabalhos selecionados no balanço de produções acadêmicas indica a semelhança com os significados apontados para o professor e o profissional. A ideia do Educador está pautada na crítica ao termo professor ser restrito a

transmissão do conhecimento, sendo assim, o educador é mais abrangente, está além do ato de “professar” sobre algo, mas “educar” o sujeito, ideia que se corporificou com o escolanovismo. Nesse sentido, o termo educador é utilizado para demonstrar que o perfil desejado de professor é mais abrangente e salientamos que não está sendo referido exclusivamente aos professores formados na licenciatura em Educação Especial, os quais são denominados de Educadores Especiais. Baptista (2011) enfatiza essa ideia em seu texto,

No que se refere ao conceito AEE, espero que tenha ficado claro que defendo uma prática do educador especializado que não se restrinja a um espaço físico e não seja centralizado em um sujeito a ser ‘corrigido’, mas que seja uma ação plural em suas possibilidades e suas metas, sistêmica ao mirar (e modificar) o conjunto de relações que contribuem para a estagnação do sujeito e sua provável dificuldade de aprendizagem e desenvolvimento (BAPTISTA, 2011, p. 13).

O referido autor foi um dos consultores que auxiliaram na construção do documento *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva* (BRASIL, 2008a) e ressalta em seu texto que a atuação do “educador especializado” não deve ficar centrada nas salas de recursos multifuncionais, ao mesmo tempo que está proposto na política esse espaço como o central para a sua efetivação. A proposta de um “educador especializado” apontada por (BAPTISTA, 2011) pode parecer contrária à ideia do professor do AEE requerido na documentação, mas não se distancia do que é indicado a ele em suas atribuições (BRASIL, 2009b). Baptista (2011) afirma que o entendimento do AEE ser sinônimo da ação da Educação Especial nas escolas regulares é um equívoco pautado pelo sujeito que a interpreta, mas não leva em consideração as ações direcionadas para tal, como a formação, o financiamento, entre outras.

A questão central aqui é que o encaminhamento da política atual de Educação Especial está centrado na efetivação do AEE nas salas de recursos multifuncionais e, depender de o professor extrapolar essas indicações é, mais uma vez, direcionar ao professor a responsabilidade pelo sucesso da política de inclusão escolar. Nessa linha de raciocínio D’agostini (2011) afirma que:

Sentimentos de esperança e motivação no processo de inclusão podem favorecer o educador a vencer os obstáculos vivenciados em sua profissão. Entendemos que, se o ambiente de sala de aula for agradável e a convivência entre educador e aluno satisfatória, tanto alunos quanto educadores conseguirão resultados qualitativos, em especial quando se trata de alunos com deficiência. O aluno especial já traz em sua bagagem problemas decorrentes das suas limitações quanto à aprendizagem; entretanto, se o educador demonstrar sentimentos de ternura, compreensão, com certeza vamos contar com alunos mais integrados no ambiente escolar (D'AGOSTINI, 2011, p. 60).

A discussão apresentada em torno do “educador” nos parece centrada em questões subjetivas do sujeito para com o seu trabalho, ao passo que contribuiu para a aceitação de um professor que não é professor, um professor que tem em suas atribuições o uso de técnicas, recursos e a gestão da política, mas não o ensino do conhecimento especificamente escolar.

Ao mesmo tempo em que a abordagem em torno do profissional da educação requer mais “qualificação” - nos moldes produtivistas -, é relegado a esse professor o título de educador, o qual, abrange suas atribuições para além da sala de aula. Essa abordagem se assemelha muito com a discussão da desintelectualização do professor com base nas políticas de formação docente (SHIROMA, 2003) que contribuem para o alargamento da sua função ao mesmo tempo que o restringe a uma formação pragmática (EVANGELISTA; TRICHES, 2014).

Como afirma Padilha ao abordar a profissionalização do professor de EE (2012),

Espera-se do professor cumprimento de todo conteúdo programático sempre dentro de um prazo estipulado, institui-se um fazer aligeirado com livros didáticos impostos pelos sistemas de ensino, associados a funções descaracterizadas do fazer docente como ser assistente social, agente público, agente de saúde, entre outros, que acabam por colocar no professor um sentimento de desprofissionalização e não valorização (PADILHA, 2012, p. 149).

Com base nas reflexões levantadas, compreendemos que a utilização dos termos **professor**, **profissional**, **educador** para denominar os professores de EE não representam diferenciações profundas a respeito do projeto de professor pautado nas políticas de perspectiva inclusiva e endossado, em sua maioria, nos textos selecionados no balanço de produções acadêmicas. Isto é, para a implementação do projeto de escola para o século XXI requer-se um professor que, em sua essência, não é professor.

Entretanto, cabe ressaltar que o conceito de professor difundido nos documentos específicos da Educação Especial é o professor do AEE, o qual, como podemos observar, apresenta as mesmas características pautadas para os professores da educação básica no Brasil.

5 À GUIZA DE CONCLUSÃO: O PROJETO DE PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA O PROJETO DE ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA PARA O CAPITAL NA VIRADA DO SÉCULO XXI

A proposta de realizar esta tese teve como objetivo analisar o projeto de professor de Educação Especial (EE) em meio às determinações que constituem a escola pública brasileira na sociedade capitalista no início do século XXI. Compreender o projeto proposto para esse professor específico é, em alguma medida, compreender uma das expressões da relação capital-trabalho, que por meio da escola pública medeia seus interesses para com a classe trabalhadora. Dessa forma, evidencia a escola como campo de luta de classes, no qual o professor está inserido.

Para tanto, nos propusemos apreender o projeto de escola pública para o século XXI; as vinculações das políticas específicas da Educação Especial com as políticas para a educação básica que estão diretamente relacionadas com as mudanças do mundo do trabalho e o projeto de escola para o capital; as alterações propostas para a política de Educação Especial na perspectiva inclusiva e de que forma ela se constitui no ensino regular por intermédio de um modelo específico de professor; e evidenciar o projeto de professor de EE para o projeto de escola pública brasileira com base nos documentos oficiais.

As questões que permearam este trabalho e conduziram nossas análises foram: a perspectiva inclusiva nas escolas regulares está sendo incorporada nas políticas de desmonte da escola pública, como parte integrante das novas exigências de formação para o trabalho simples? Em que medida o projeto de professor de EE, reconvertido em professor do AEE pela política atual de perspectiva inclusiva, está contribuindo para a consolidação do projeto de escola pública para o Capital? Quais as mediações entre um modelo de escola assistencialista, com características de gestão empresarial, e a necessidade de um projeto de professor que visa reverter o professor de EE ao modelo do AEE? Partimos do pressuposto que não é possível analisar as particularidades das políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva deslocadas das políticas educacionais para a educação básica e, principalmente, a relação que a escola pública exerce neste momento histórico.

Este estudo foi desenvolvido a partir das reflexões provenientes da pesquisa de dissertação de mestrado, na qual foi evidenciada a disputa em torno da concepção de professor de EE entre os anos de 2001

a 2011. Para a elaboração da tese, com o objetivo de compreender o projeto de professor de EE para o projeto de escola pública brasileira no século XXI, recorreremos a análise dos documentos que consideramos representativos da política de perspectiva inclusiva dos anos de 1996 a 2016 e a análise dos balanços de produções acadêmicas desenvolvidos: o primeiro sobre o projeto de escola pública e o segundo sobre a concepção de professor de EE.

Pensar sobre o projeto de professor de EE, nesse sentido, é compreender um dos aspectos que constituem a escola pública, ao mesmo tempo em que compreendê-la é essencial para analisar o projeto de professor de EE em pauta. Dessa forma, pontuamos alguns dos aspectos que caracterizam a escola pública desde sua instituição para percorrermos o fio condutor que a constitui. A constituição da escola pública na sociedade capitalista representa os interesses do capital para a formação da classe trabalhadora e, a depender dos interesses de acumulação do capital, ela sofre adaptações. No início do século XXI no Brasil essa instituição vem sendo caracterizada pela sua virada assistencial (EVANGELISTA; LEHER, 2012) ou como Saviani (2013) afirma: está sendo direcionada como uma agência de assistência social por meio dos programas e projetos focais que visam a contenção social ou o alívio da pobreza. Algebaile (2009, p. 25) denomina esse modelo de escola como uma espécie de “posto de realização de ações sociais”, os quais se sobrepõem ao acesso ao conhecimento sistematizado. A escola em prol do capital projeta para a classe trabalhadora a formação para o trabalho simples, com o domínio dos conteúdos básicos, mas que sobretudo saiba empreender na vida, ser flexível, proativo e inovador.

Os estudantes público-alvo da Educação Especial serem inseridos na escola regular no momento histórico em que a face assistencialista da escola pública ganha força, pode representar no mínimo duas questões: a) a entrada na escola regular não modifica a vinculação da assistência social presente na história da Educação Especial no país, ou seja, não há ruptura; b) a entrada do público-alvo da Educação Especial na escola regular não representa, necessariamente, o acesso ao conhecimento científico produzido historicamente, o que também não apresenta mudanças.

A política de Educação Especial na perspectiva inclusiva, com a proposta de organizar a modalidade Educação Especial em serviço no Atendimento Educacional Especializado, propõe romper com o “paradigma” da exclusão escolar por meio do acesso à matrícula dos estudantes da Educação Especial na escola regular, no entanto, não

garante o acesso ao conhecimento sistematizado, contribuindo com a face assistencial da escola pública e com a visão empresarial da educação ao disseminar a ideia de “sistema educacional inclusivo”, no qual permite a entrada da gestão privada na educação pública, com apostilas, materiais e vendas de kits, por exemplo. Cabe ressaltar que historicamente a Educação Especial não garantiu aos seus estudantes o acesso ao conhecimento sistematizado, com forte influência da medicina e da psicologia, e, com a política de perspectiva inclusiva, a possibilidade de acesso a esse conhecimento continuou não sendo garantida, embora conquistada individualmente mediante processos de mediação articulados de forma e trajetórias particulares, como para qualquer outro aluno não vinculado à educação especial, não constituindo o projeto formativo. Ou seja, o discurso de “inclusão escolar” propagado pela política em questão, nos parece parte constituinte do projeto de escola para a classe trabalhadora, o qual, em suma, visa a formação para o trabalho simples, a contenção social e a produção de consentimento ativo.

Para analisar o projeto de professor de EE adequado ao projeto de escola pública pautada pelo capital, recorreremos à análise documental com o objetivo de compreender o discurso presente na política educacional e, com base nos balanços de produções acadêmicas, verificar as concepções de escola pública e de professor divulgadas pela academia, tendo em vista que, em grande medida, apreendem e disseminam o projeto proposto pela política.

Com base em nossos estudos, podemos afirmar que o projeto de professor para a educação básica está ancorado no modelo de escola pública para o século XXI. Observamos que há o direcionamento das políticas públicas para os docentes, como: a formação, a carreira e a forma de recrutamento. O discurso político assevera a necessidade de mudar a lógica da formação, por exemplo, com vistas a torná-la mais atrativa, vulgo, com mais prática e menos teoria, ou ainda, incentivam salários baixos com premiações por desempenho, acirrando a competitividade entre os pares. Tais encaminhamentos indicam o interesse político para a desqualificação e desintelectualização dos professores (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015), com vistas a justificar a entrada da lógica privada no ensino público, com formação docente, venda de apostilas, dentre outras.

A Educação Especial historicamente esteve e está permeada por discursos pautados pela teoria do capital humano, os quais corroboram com uma concepção redentora da educação. A Educação Especial na

perspectiva inclusiva no Brasil também contempla, nos discursos que a sustentam, uma visão da educação como a esperança para mudar a sociedade numa concepção de aceitação das diferenças e da diversidade. Como evidenciamos ao longo deste trabalho, a perspectiva inclusiva proposta pela política educacional atual contribui sobremaneira para a efetivação do projeto de escola pública pautado pelo Capital, o qual tem uma de suas expressões a concepção de escola assistencialista e o encaminhamento para as diversas formas de privatização, os quais secundarizam o conhecimento científico (VAZ; GARCIA, 2016).

Em relação à privatização é importante destacarmos que para analisarmos a Educação Especial no país é crucial compreendermos as disputas entre o público e o privado, as quais são uma forte característica dessa modalidade, assim como da educação básica no contexto geral. No entanto, no caso específico da Educação Especial, isso fica ainda mais evidente com a atuação das instituições privado-assistenciais. Com a política educacional de perspectiva inclusiva o acesso dos estudantes público-alvo da Educação Especial à escola pública aumentou significativamente, mas como já mencionamos, num momento histórico em que a escola pública passa a ser caracterizada por programas e ações sociais focais, secundarizando o acesso ao conhecimento científico produzido socialmente, e, com o aumento da gestão privada no seu interior. Ou seja, a Educação Especial, mediante as políticas de perspectiva inclusiva, sofre um deslocamento da órbita do privado assistencial para a gestão privada do público.

À escola é atribuída a responsabilidade de eliminar a “exclusão” e a proposta de “inclusão escolar” seria a estratégia para consolidar uma “sociedade inclusiva”. Não estão consideradas, nesta proposta, as relações sociais, políticas e econômicas, nas quais a escola está inserida. Vende-se uma ideologia de escola permeada por discursos humanistas que acabam por dificultar a compreensão sobre o seu projeto para e na sociedade capitalista, a qual tem como horizonte o combate a exclusão educacional e integra as políticas conservadoras de manutenção da ordem vigente. Portanto, fortalece a permanência das relações de exploração e expropriação que estão na base da sociedade capitalista.

Os professores de EE estão inseridos nesse processo de desqualificação e desintelectualização, assim como os demais professores. A exaltação do professor do AEE em detrimento do professor especializado nas políticas de perspectiva inclusiva, como demonstramos na dissertação de mestrado, evidencia o interesse em um determinado tipo de professor para atuar no modelo de Educação

Especial dentro das escolas regulares, qual seja, o AEE por intermédio das salas de recursos multifuncionais. A proposta de professor do AEE requer uma formação continuada no curso específico de AEE, um *lôcus* de atuação específico nas salas de recursos multifuncionais e atribuições que exaltam o trabalho de técnico e de gestor, descaracterizando a função de ensinar do professor (VAZ, 2013). Nesse sentido, a política em questão afirma o compromisso em secundarizar o professor, tendo em vista que direciona a escola em que atua para o caráter assistencial.

Há uma identificação do professor do AEE como o professor da EE, embora o termo preferencial associado ao atendimento seja o professor do AEE. No decorrer das análises nos deparamos com o direcionamento das políticas em vigor para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em detrimento à Educação Especial (VAZ, 2013). Esse aspecto evidencia o projeto educacional ao direcionar a educação para a perspectiva inclusiva, tendo em vista que esse direcionamento trata a Educação Especial não mais como modalidade da educação básica, mas como um serviço a ser prestado aos estudantes da Educação Especial na escola regular.

Há, na política em vigor, uma suposta equivalência entre o conceito de Educação Especial e o conceito de AEE, o que, como observamos é, intencionalmente, a forma de sobrepor a perspectiva inclusiva nas escolas regulares à Educação Especial nas instituições especializadas. Essa medida, conseqüentemente, iguala o professor de EE ao professor do AEE. No entanto, na pesquisa de mestrado demonstramos se tratarem de profissionais distintos, com *lôcus* de atuação, atribuições e formação diferenciados. O professor do AEE, como observamos na pesquisa anterior (VAZ, 2013), tal como proposto, tem característica de técnico e gestor da política de inclusão no interior das escolas regulares e não tem a responsabilidade sobre o acesso ao conhecimento científico dos sujeitos público-alvo da Educação Especial. Em relação a esse professor elaboramos a conceituação de *Professor Multifuncional*.

As atribuições propostas para o professor do AEE explicitam a concepção de Educação Especial na perspectiva inclusiva quando endossam esse professor sem a responsabilidade pelo ensino do conhecimento escolar aos sujeitos da Educação Especial. A Educação Especial na atual perspectiva reforça a característica de um serviço a ser prestado nas escolas regulares, o que aprofunda a questão assistencial, e o professor, nesse contexto, é mais um recurso utilizado. Se o projeto de escola pública está ancorado no viés assistencialista e com ampliação da

entrada do setor privado, não é contraditório pensar um professor que não escolariza, mas que trabalha com as diferenças, que seja adaptável a diversos contextos e situações, que busque a socialização dos estudantes.

Como observamos ao longo desse texto, o projeto de professor está intimamente relacionado ao projeto de escola para a sociedade capitalista. O projeto de professor de EE, expresso pelo professor do AEE, indica a relação das políticas de perspectiva inclusiva com as demandas do capital para com a escola pública. É necessário evidenciar e analisar os *slogans* utilizados pelo “vocabulário da reforma” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005) como parte fundamental para o convencimento e a criação de consensos em torno dos projetos políticos. A utilização do termo inclusão, a princípio, transmite a aparência das bandeiras de luta da classe trabalhadora, no entanto não representa suas demandas na essência, pois incorpora a lógica da inclusão na escola aos interesses do capital.

A respeito do projeto de professor de EE, podemos refletir, até o momento, que este faz parte do projeto de escola pública para a classe trabalhadora e que, ao ser reconvertido em professor do AEE, pelo discurso político, endossa a relação das políticas de perspectiva inclusiva com a virada assistencial da escola pública, a qual está intimamente relacionada aos interesses do capital. Os balanços de produções acadêmicas nos permitiram compreender a escola como espaço de disputa, mas que a hegemonia do capital em torno de sua função remete ao projeto de professor para a educação básica, no qual o professor de EE está inserido, desqualificando-o e reconvertendo-o em “agente”, “administrador”, “gestor”, “facilitador”, “instrumentalizador”, “educador”, profissional”; descaracterizando-o de sua função fundamental: ensinar o conhecimento historicamente produzido.

Nesse sentido, o professor funcional ao sistema proposto pelas políticas de perspectiva inclusiva é o professor do AEE. Esse professor que é proposto pelo Capital no âmbito das políticas educacionais é adequado a esse modelo pelos processos de “reconversão docente” (EVANGELISTA, 2010). Entretanto, grande parte dos autores selecionados no balanço de produções acadêmicas atuam intelectualmente de forma reacionária e conservadora ao compreenderem que o problema está na implementação da política, e, assim, abordam a formação de professores como a solução para o sucesso desse “novo modelo” de Educação Especial proposto.

Na análise sobre o projeto de professor de EE percebemos que nas políticas de perspectiva inclusiva, especialmente pós 2008, esse professor é referenciado no discurso político como professor do AEE. Por mais que professores com formação compatível com a proposta anterior de professores especializados (BRASIL, 2001c) continuem atuando nas instituições especializadas (VAZ, 2013) ou até mesmo no AEE, a ênfase da proposta política está no professor convertido em professor do AEE pelos cursos de formação continuada.

Nas produções acadêmicas selecionadas encontramos, além da apologia a esse tipo de professor referido – o professor do AEE – a proposta para o professor de EE atuar no interior das salas de aula regular com o coensino, ensino colaborativo ou bidocência⁶². A proposta que a princípio destoa como uma alternativa ao modelo do AEE, não se distancia ao se referir na atuação do professor de EE nas salas de aula regular com as técnicas e materiais adaptados. Entretanto, considerando que a atuação do professor deva ser a sala de aula, a ideia do ensino colaborativo repensado nas bases de acesso ao conhecimento sistematizado com fins da emancipação humana pode ser uma alternativa ao projeto de professor de EE destacado pelas políticas de perspectiva inclusiva.

Na análise sobre a produção acadêmica a respeito de professor de EE pudemos apreender as diferentes denominações referidas a esse professor específico. Destacamos dos trabalhos selecionados as terminologias **professor, profissional e educador**.

O termo **professor** – professor de EE, professor especializado, professor do AEE – é caracterizado como aquele que detém a formação específica em Educação Especial ou no Atendimento Educacional Especializado e ensina as técnicas de utilização dos materiais adaptados, ao mesmo tempo que trabalha com a gestão da política de inclusão na escola regular, ou seja, o termo professor, para as políticas de perspectiva inclusiva e para os pesquisadores selecionados no balanço, caracteriza o **professor técnico/gestor**.

O termo **profissional** – profissional da Educação Especial, profissional da inclusão, profissional de apoio à inclusão – expressa a concepção de professor com formação referente à função, formação essa com característica de adaptação dos sujeitos às exigências do mercado de trabalho, ou seja, é equivalente ao “bom” trabalhador. A discussão do profissional, para os autores do balanço e os documentos analisados, não

⁶² Por mais que essas formas de atuação remetem a trabalhos diferenciados, não encontramos essa diferenciação nos autores selecionados no balanço.

se refere às abordagens de profissionalização docente. Essa terminologia adotada remete ao **profissional adaptado**.

O termo **educador** – educador da Educação Especial, educador especial – designa uma concepção de professor que extrapola o ensino das técnicas e materiais adaptados nas salas de recursos multifuncionais para uma atuação que contemple a gestão da política, o trabalho com os pais e demais profissionais e demais professores envolvidos. Esse termo tem sua raiz na teoria pedagógica da Escola Nova e evidencia um professor que tem seu mérito reconhecido pelo esforço individual, assim como os estudantes com quem trabalham. Tais características endossam a concepção de um **educador polivalente**.

Ao levantarmos esses pontos que consideramos cruciais nas pesquisas selecionadas e nos documentos analisados podemos compreender como a produção acadêmica em conjunto com a política educacional ajudam a produzir e a manter o consenso em torno do projeto de escola e de professor, nesse caso específico a difusão de um modelo de professor que não atua com o ensino dos conhecimentos que possibilitem apreender a realidade social para nela atuar de forma consciente e crítica. Mesmo que denominem de forma diferenciada a essência desse modelo de professor permanece.

Para atender o modelo de Educação Especial nas escolas regulares previsto na documentação como AEE, com uma atuação voltada especificamente para a complementação e suplementação por meio dos recursos nas SRM, é necessário um modelo de professor adaptado a essas mudanças com atividades específicas que, segundo as análises apresentadas, não abrangem o acesso ao conhecimento científico para com os estudantes da Educação Especial. Tais indicações expressam não só o projeto de professor de EE, mas um projeto para todos os professores da educação básica: a perda da essência de sua função em detrimento de ações e programas sociais, caracterizado pelo projeto de escola como espaço de assistência social.

Com base nesses apontamentos, consideramos que o projeto de professor de EE é aquele consubstanciado na proposta do professor do AEE e que este compõe o projeto de escola para o capital no século XXI. É essencial ressaltarmos que este projeto é previsto na documentação sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva, mas que há resistências a esse modelo entre os próprios professores que estão atuando nas escolas regulares, pois, concordamos com Evangelista e Shiroma (2007, p. 539), quando afirmam que “[...] a ideia de professor obstáculo encontra-se referida nas possibilidades objetivas que têm de

exercer algum tipo de resistência à implementação da reforma. Não é por outro motivo que essas forças políticas derramam sobre eles diversificadas estratégias de (con)formação, tanto pela via de sua capacitação, quanto de definição de sua atuação profissional”.

Como podemos observar, para o projeto de escola pública no século XXI, os professores estão sendo reconvertidos (EVANGELISTA, 2010) para a implementação das políticas. Para isso, é necessário condicioná-los, por exemplo, nas formações aligeiradas, nos esquemas de bonificação por “mérito” e nas formas de recrutamento. Tantas ações direcionadas aos professores indicam a preocupação desses se tornarem obstáculos da reforma (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007), ou seja, há nos professores, assim como nas escolas, a essência da contradição, a possibilidade de se colocarem na disputa em torno do projeto de escola e de professor. Como indicam Evangelista e Shiroma (2007, p. 539), “Há um professor que não quer morrer. E como proceder? O desafio é sermos capazes de apropriar-nos da dimensão pública da escola e do conhecimento como direito social, capazes de lutarmos pela socialização dos bens culturais e materiais”.

A esse respeito, a princípio, duas questões devem ser levadas em consideração: 1) a inclusão escolar em todos os âmbitos (não somente na matrícula) é uma questão a ser reivindicada pela sociedade, considerando que a escola é uma instituição que, na contracorrente, pode apresentar a possibilidade de oferecer a formação humana com vistas a combater a alienação e fornecer subsídios para a emancipação dos sujeitos, no entanto, consideramos ser imprescindível analisá-la com base nos pressupostos que endossam a escola hoje, para assim, com esses elementos, agir na contracorrente. “É preciso conhecer os limites da escola para poder explorar melhor suas possibilidades” (FREITAS, 2002, p. 319); 2) a escola é um espaço de disputas de classe, dessa forma, por mais que o projeto de escola pública hegemônico esteja vinculado aos interesses burgueses, há, na contradição inerente ao modelo social, a possibilidade de, nesse espaço, disputarmos a formação humana pautada na sua emancipação.

Por mais que o projeto político em torno da escola e do professor seja devastador, há, por sermos sujeitos históricos e sociais, a possibilidade de nos posicionarmos contra a essas deliberações e disputarmos tais projetos visando a formação da classe trabalhadora. Nesse sentido, é necessário discutir e disputar um modelo de professor de EE que atue na contracorrente do projeto pautado pelo capital. Jannuzzi (2004) faz reflexões acerca da educação escolar como

mediação, momento intermediário para a mudança da sociedade, que não se baseia somente na modificação da escola ou do sistema de ensino, mas sobretudo da “organização social injusta”. Consideramos que os argumentos analíticos da autora estão localizados no período que entremeia o final da ditadura civil-militar, no qual a Educação Especial desenvolveu-se fortemente articulada à filantropia e às reivindicações do movimento político das pessoas com deficiência na assembleia nacional constituinte. Destacamos que sua contribuição importante tem como baliza a qualidade da inserção social, contudo, não observamos que sua análise contenha elementos de uma perspectiva revolucionária.

A proposta de Educação Especial, nessa perspectiva, está ancorada na “defesa da inserção e da qualidade do ensino dos deficientes, como exercendo influência nesse processo de transformação social, na medida em que os torna conscientes dos condicionamentos existentes e proporciona-lhes meios de se apropriarem dos conhecimentos necessários à vida e à transformação social” (JANNUZZI, 2001, p. 22). Nesse sentido, o professor de EE seria o *professor mediador* do conhecimento com vistas à formação humana e a possibilidade de construção de outra hegemonia.

O projeto de professor de Educação Especial é o professor do Atendimento Educacional Especializado articulado à concepção de Educação Especial tecnicista, escolanovista e com forte referência na teoria do capital humano. A perspectiva humanista, incisiva na documentação analisada, a qual articula a Educação Especial na forma de serviço nas escolas regulares e nas instituições privado-assistenciais, reitera a história da Educação Especial, a qual está de acordo com os encaminhamentos para a educação básica no país: uma escola de caráter assistencial com a marca privatista. Ou seja, o projeto de professor de EE nas políticas de perspectiva inclusiva contribui com a manutenção da lógica conservadora e reacionária do projeto de escola pública brasileira para o século XXI, o qual visa a manutenção do sistema social capitalista.

O horizonte de lutas por outro projeto de sociedade baseado na emancipação humana precisa ser apreendido e socializado também no campo específico da Educação Especial, compreendendo que o projeto de professor, na contracorrente do que está sendo pautado pelo Capital, é parte constituinte na construção de outra hegemonia. Nesse sentido, pensar em outro projeto para os professores de EE é necessário ao considerarmos a escola pública como campo de disputas. Projeto esse que deve ser pautado coletivamente, transbordando ações individuais.

Ou seja, um professor que tensione o projeto de escola pública pautado pelo Capital e que, enquanto classe, auxilie no processo revolucionário de sociedade.

REFERÊNCIAS

ACANDA, Jorge L. **Sociedade Civil e hegemonia**. Rio de Janeiro: UERJ, 2006.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para Todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o Desenvolvimento**. Resumo executivo. Washington, EUA. 2011.

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.

BAPTISTA, Lizandra Guedes. **Escola pública e poder popular: a ocupação da escola capitalista pela classe trabalhadora**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

BARBOSA, Márcia Silvana Silveira. **O papel da escola: obstáculos e desafios para uma educação transformadora**. 2004. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

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.

BOROWSKY, Fabíola. Políticas de educação inclusiva e formação de professores: fundamentos teóricos. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4, 2011, Nova Almeida, ES. **Anais...** Nova Almeida, ES, 2011. 1 CD-ROM.

BRAGA, Elisângela de Fátima Pedroso. **Escola pública: que escola é essa?** 2011. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba. 2011.

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.

BRASIL. **Plano setorial de educação e cultura (1972/1974).** Brasília (mimeo.) 250p. 1971.

BRASIL. **Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973.** Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e da outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 jul. 1973.

BRASIL. **Diretrizes Básicas para a ação do Centro Nacional de Educação Especial.** Brasília, DF: MEC; CENESP, 1974.

BRASIL. **Portaria Ministerial nº 696/1981.** institui a incorporação do CENESP à Secretaria de 1º e 2º graus. Brasília, DF: MEC, 1981.

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

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

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.

BRASIL. 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.

BRASIL. 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.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, DF: MEC; SEESP, 2001c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva:** direito à diversidade. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2005.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP n. 3/2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: CNE, 21 fev. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

BRASIL. **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.

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. 2009a.

BRASIL. 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. 2009b. Seção 1, p. 17.

BRASIL. Manual de Orientação do **Programa implantação de salas de recursos multifuncionais**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010**, de 8 de setembro de 2010. Trata dos profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. Brasília, DF, 2010b.

BRASIL. **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.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota técnica nº 62**, de 8 de dezembro de 2011. Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2011b.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 de abr. 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014a.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 de jun. 2014b.

BRASIL. **Portaria n. 243, de 15 de abril de 2016**. Estabelece os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 abr. 2016a.

BRASIL. Nota Técnica DPEE/SECADI n. 35/2016, de 20 de abril de 2016. Informe sobre a Portaria n. 243, de 15 de abril de 2016. Brasília, DF, 2016b.

BRASIL. Ementa Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 dez. 2016c.

BRASIL. Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 set. 2016d.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis de Trabalho – CLT, aprova o Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 fev. 2017.

BRITO, Edson de Sousa; BONOME, José Roberto. Declaração Mundial sobre Educação para Todos e a função da escola pública brasileira. **Revista Jurídica**. Anápolis/GO, ano XIV, v. 2, n. 23, jan./jun. 2014.

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

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, SP, v. 3, n. 5, p.7-25, 1999.

BUENO, José Geraldo Silveira. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar**, Paraná, n. 17, p. 101-110, 2001.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino (org.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara-SP: Junqueira & Marin; Brasília-DF:CAPES, 2008. p. 43-63.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira**: questões conceituais e de atualidade. São Paulo: EDUC, 2011.

CAMARGO, Renata Gomes; SARZI, Luana Zimmer. Inclusão e Interação: pesquisa sobre a atuação do professor de Educação Especial em bidocência. **Revista Educere Et Educere**, Cascavel, PR, v. 7, n. 13, p. 103-123, 1 sem. 2012.

CAMPOS, Roselane de Fátima. “Fazer mais com Menos” - gestão educacional na perspectiva da CEPAL e da UNESCO. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2005.

CHAVES, David Santos Pereira. **Instituto Ayrton Senna**: resignificando a função social da escola pública no município do Rio de Janeiro através do programa Acelera Brasil. 2012. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2012.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 2004.

COAN, M. **Educação para o empreendedorismo**: implicações epistemológicas, políticas e práticas. 2011. 540 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

COELHO, Nara; ORZECOWSKI, Suzete Terezinha. A função social da escola pública e suas interfaces. In: X Congresso Nacional de Educação., 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba, PR, 2011.

COGGIOLA, Osvaldo. A Comuna de Paris, a escola e o ensino. In: ORSO, P. J.; LERNER, F.; BARSOTTI, P. (Orgs.) **A Comuna de Paris de 1871: histórias e atualidade**. São Paulo: Ícone, 2002.

DAINES, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A função social da escola em tempo de educação inclusiva: uma discussão necessária. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Anped, 2015.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”?. In: **Revista Educação e Sociedade**, vol. 25, n. 87, maio/ago 2004, Campinas/SP: CEDES, 2004. p. 423-460.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**: introdução à filosofia da educação. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DIAS, Marian Ávila de Lima e; ROSA, Simone Conceição; ANDRADE, Patrícia Ferreira. Os professores e a educação inclusiva: identificação dos fatores necessários à sua implementação. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 453-463, 2015.

DORNELES, Marcele Vieira. **Em cena**: a constituição do professor do Atendimento Educacional Especializado. 2013. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. 2013.

DORZIAT, Ana. O profissional da inclusão escolar em foco. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33., 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6086--Int.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2011.

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

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

D'AGOSTINI, Fabiana Piccoli. **Concepção de professores que atuam na escola especial sobre a inclusão de alunos no ensino regular.** 2011. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina. Joaçaba, 2011.

ENGELS, Friedrich. Princípios Básicos do Comunismo. In: **Obras escolhidas.** Moscovo: Edições Progresso; Lisboa: Edições “Avante!”, 1982, Tomo I, p. 76-94.

EVANGELISTA, Olinda. Políticas educacionais, privatização e formação do professor no Brasil. 2001. Mimeo. p. 18.

EVANGELISTA, Olinda. Política de formação docente no governo Lula (2002-2010). In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL RED ESTRADO, 8., 2010, Lima. **Anais...** Lima/Peru: Universidad de Ciencias y Humanidades, 2010. p. 1-14.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. 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.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Professor: a profissão que pode mudar um país? In: EVANGELISTA, Olinda. (Org.) **O que revelam os slogans na política educacional.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014. p. 47-82.

FABRIS, Elí T. Henn. A escola contemporânea: um espaço de convivência? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2007.

FERREIRA, Júlio Romero. Notas sobre a evolução dos serviços de educação especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 1, p. 101-106, 1992.

FERREIRA, João Roberto Resende. **A expansão da escola básica e a relação capital, trabalho e educação no Brasil dos anos de 1970**. 2011. 126 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2011a.

FERREIRA, Magda Maria de Marchi. **Educação Escolar: atividade essencial no processo de formação e emancipação humana**. 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Estadual de Maringá. 2011b.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o Capital-Imperialismo: teoria e história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

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.

FREITAS, Adriana de Oliveira. **Atuação do professor de apoio à inclusão e os indicadores de ensino colaborativo em Goiás**. 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Goiás. Catalão, 2013.

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

FREITAS, Luiz Carlos de. A Luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAK, Moisey M. (Org.). **A Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. Notório Saber vire professor em 5 semanas. Em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2016/09/24/notorio-saber-vire-professor-em-5-semanas/>> Acesso em: 18/12/16.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 3. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

GALVÃO, Carolos Roberto Simões. A crise da sociedade e a função da escola pública no século XIX. **Revista eletrônica de ciências sociais**, ano 2, v. 3, p. 122-129, maio 2008.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Discursos políticos sobre inclusão: questões para as políticas públicas de educação especial no Brasil. In: 27a Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 2004, Caxambu. CD-Rom 27a Reunião Anual da ANPED, 2004. v. **CD-Rom**. p. 1-14.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Para além da “Inclusão”: crítica às políticas educacionais contemporâneas. In: EVANGELISTA, Olinda. (Org.) **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014. p. 101-140.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Educação Especial na perspectiva inclusiva: determinantes econômicos e políticos. **Comunicações**, Piracicaba, SP, v. 23, edição especial, p. 7-26, 2016.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – educação especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v. 17, edição especial, p. 105-124, maio-ago. 2011.

GATTI, Bernadete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GHANEM JÚNIOR, Elie George Guimarães. A educação na mudança social: lugar central, lugar secundário e lugar nenhum. In: 31a Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em

Educação, 2008, Caxambu. **Anais...** 31a Reunião Anual da ANPEd, 2008.

GIANNOTTI, Rosa da Cunha Barbosa. **A função social da escola no olhar dos diferentes segmentos da equipe escolar**. 2006. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de São Paulo, 2006.

GOMES, Nathália Gonçalves. **Contribuições para o fracasso ou sucesso? O papel da escola pública no processo de interrupção ou continuidade da formação escolar de jovens de origem popular**. 2009. 98 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Faculdade de Serviço Social, Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2009.

GOMES, Alberto Albuquerque. Escola pública: formas de exclusão e de controle. **Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, n. 01, v. 01, p. 1-13, jan./jun. 2014.

GRACIANI, Graziela Dantas. **A função social da escola pública brasileira: um estudo exploratório**. 2015. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 2015.

GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**: volume 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

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).

IOSIF, Ranilce Mascarenhas Guimarães. **A qualidade da educação na escola pública e o comprometimento da cidadania global emancipada**: implicações para a situação de pobreza e desigualdade no

Brasil. 2007. 309 f. Tese (Doutorado em Política Social) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, 2007.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004.

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, M. C. M; REBELO, A. S. O especial na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 2011, Nova Almeida, ES. Prática pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Porto Alegre: **FCAA**, v. 1. p. 1-17. 2011.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

KUENZER, Acácia Z. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUENZER, Acácia Z; MACHADO, Lucília Regina de S. A pedagogia tecnicista. In: MELLO, Guiomar Namó de. (org.). **Escola nova, tecnicismo e educação compensatória**. São Paulo: Edições Loyola, 1982, p. 29-52.

LEHER, Roberto. Educação no capitalismo dependente ou exclusão educacional? In: MENDONÇA, Sueli G. de Lima; SILVA, Vandei P. da; MILLER, Stela (Org.). **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2009.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, p. 13-28, 2012.

LIBONARI, Guilherme Andolfatto; RISCAL, Sandra Aparecida. O novo papel da escola como executora de políticas públicas: as parcerias da secretaria de estado da educação de São Paulo para a realização de programas sociais. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34., 2011, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2011.

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.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. O Escolanovismo: revisão crítica. In: MELLO, Guiomar Namor de. (org.). **Escola nova, tecnicismo e educação compensatória.** São Paulo: Edições Loyola, 1982, p. 19-28.

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.

MACIEL, Carlos Antônio. A incansável luta da escola pública contra o diabo às portas do inferno. **EDUCAmazônia**, ano 6, v. XI, n. 2, p. 74-106, 2013.

MANACORDA, Mario A. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias.** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, André. O Estado educador: notas para a reflexão. In: ANDRADE, Juarez de.; PAIVA, Lauriana G. de. (Orgs.). **As políticas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições.** Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

MARTINS, Josemar da Silva. A encruzilhada da educação brasileira: entre o melhor e o pior momento. In: 31a Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 2008, Caxambu. **Anais...** 31a Reunião Anual da ANPEd, 2008.

- MARX, Karl. Para a crítica da economia política. In: Marx **Os pensadores**. Tradução de José Carlos Bruni (et al). 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978, p.103-132.
- MARX, Karl. Teses Sobre Feuerbach. In: MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 3a edição, São Paulo, Ciências Humanas, 1982.
- MARX, Karl. Instruções para os delegados do conselho geral provisório: as diferentes questões. In: Marx Engels: **obras escolhidas**. Tomo II. Lisboa: Edições “Avante!”; Moscovo: Edições Progresso, 1983.
- MARX, Karl. **Crítica do Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.
- MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista. In: **Obras escolhidas**. Moscovo: Edições Progresso; Lisboa: Edições “Avante!”, 1982, Tomo I, p. 95-136.
- MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 89-117, mar. 2003.
- MAUÉS, Olgaíses Cabral. A Educação na Contemporaneidade: mercantilização e privatização?. **Universidade e Sociedade** (Brasília), Brasília, v. XV, n.37, p. 81-92, 2006.
- MELO, Adriana Almeida Sales de. Os Organismos Internacionais na condução de um novo bloco histórico. In: NEVES, Maria Wanderley (Org.). **A Nova Pedagogia da Hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.
- MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. **Cadernos CEDES**. V. 31, n. 85, p. 341-357, set./dez., 2011.

MERCADO, Elisângela Leal de Oliveira. **Identidades do professor de Educação Especial no contexto de Maceió-Alagoas**. 2016. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, 2016.

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

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MICHELS, Maria Helena. **A formação de professores de Educação Especial na UFSC (1998-2001): ambiguidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico**. 2004. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

MICHELS, Maria Helena. O instrumental, o generalista e a formação à distância: estratégias para a reconversão docente. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 79-90. 2 v.

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.

MIRANDA, Marília de Gouvêa. Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 91, p. 639-651, maio/ago. 2005.

MOTTA, Vânia C. Educação e capital social: orientações dos organismos internacionais para as políticas públicas de educação como mecanismo de alívio à pobreza. In: ANDRADE, Juarez de; PAIVA, Lauriana G. de. (Orgs.). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições**. Juiz de Fora: UFJF, 2011.

NETTO, José P. Estado, política e emancipação humana. In: GARCIA, C. C.; HÚNGARO, E. M.; DAMASCENO, L. G. (Orgs.). **Estado, política e emancipação humana**. Santo André: Alpharrabio, 2009, p. 13-30.

NEVES, L. M^a W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**. Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. 312p.

NEVES, Lúcia M. W.; PRONCO, Marcela A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 4^a ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NUNES, Flaviana Gasparotti. Interculturalidade e o papel da escola na atualidade: reflexões a partir do filme Entre os muros da escola. **Pró-Posições**. V. 22, n. 3, p. 113-129, set./dez., 2011.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da Universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

OLIVEIRA, Edilma de Moura de. **Gestão Escolar Democrática: participação e função da escola**. 2011. 54 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Centro Universitário Salesiano de São Paulo. 2011.

PADILHA, Adriana Cunha. Trabalho de professores de educação especial: análise sobre o profissionalismo docente. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2010, Nova Almeida. **Anais...** Nova Almeida, ES: SNPEE, 2011. 1 CD-ROM.

PADILHA, Adriana Cunha. **O trabalho de professores de Educação Especial: análise sobre a profissão docente no estado de São Paulo**. 2012. 207 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de

Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2012.

PELIZZARI, Adriana. **Pedagogia de projetos**: uma forma de garantir a aprendizagem significativa. 2004. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

PEREIRA, Gilson R. de M. A arte de se ligar as coisas da cultura: escola e lei de retorno do capital simbólico. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano XVIII, n. 60, p. 36-50, dez. 1997.

PETRECHEN, Eli de Haro. **Inclusão escolar e a atuação de professores de deficientes mentais do estado de São Paulo**. 2006. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2006.

PETRY, Cleriston. **O papel da escola no contexto da esfera social**: o ensaio para a vida pública. 2012. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo. Rio Grande do Sul, 2012.

PICCININI, V. C.; OLIVEIRA, S. R.; RÜBINICH, N. V. Formal, flexível ou informal? Reflexões sobre o trabalho no Brasil. In: PICCININI, V. C.; HOLZMANN, L.; KOVÁCS, Ilona; GUIMARAES, Valeska. **O mosaico do trabalho na sociedade contemporânea: persistência e inovações**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

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.

PROCÓPIO, Igor Vieira. **Dois ensaios sobre os determinantes da desigualdade educacional brasileira a partir de dados longitudinais**.

2012. 101 f. Dissertação (Mestrado em Economia Aplicada) – Universidade Federal de Juiz de Fora. 2012.

PROCÓPIO, Igor Vieira; FREGUGLIA, Ricardo; CHEIN, Flávia. Desigualdades de oportunidades na formação de habilidades e o papel das escolas públicas. **Economia Aplicada**, Ribeirão Preto, v. 19, n. 2, abr./jun. 2015.

RAAB, Yeda Strada. **Escola para que?** Reflexões sobre a função da escola pública estadual paulista. 2016. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, 2016.

RAFANTE, Heulalia Charalo. Política de Educação Especial no Brasil: a relação entre o Estado, a sociedade civil e as agências internacionais na criação do CENESP. In: 37a Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 2015, Florianópolis. on line 37a Reunião Anual da ANPEd, 2015. v. **on line**.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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.

REGIANI, Erika Aparecida. **Percepções e práticas de professores especialistas em Educação Especial que atuam como regentes em classes inclusivas.** 2009. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2009.

REIS, Márcia Lopes. Processos de inovação e políticas de ciência e tecnologia: um olhar sobre a função social da escola brasileira na contemporaneidade. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 3, n. 6, p. 52-69, jul./dez. 2001.

ROCHA, Silvana Heidemann. **Globalização e Educação: Sobre a reforma curricular brasileira da década de 90.** 2001. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Maringá, 2001.

RODRIGUES, Francisco Narbal Alves. **O papel da escola básica na luta dos trabalhadores metalúrgicos de Porto Alegre.** 2001. 144 f. dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil.** 39.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

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 Ecolar, 1 v.).

ROSA, Ana Paula Teixeira Minari da. **O Bem-Estar no trabalho dos professores das salas de recursos multifuncionais - Surdez.** 2015. 133 f. dissertação (mestrado em Educação Especial) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Católica Dom Bosco, 2015.

ROSA, Viviane Silva da. **A função da escola e o papel do professor no programa Mais Educação.** 2013. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

RUMMERT, Sônia Maria. Projeto escola de fábrica: atendendo a “pobres e desvalidos da sorte” do século XXI. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2005.

SANTOS, Marcelo Silva dos. **A UNESCO no contexto do novo-desenvolvimentismo: reajustando o processo de formação humana/educação alienada na escola.** 2014. 214 f. Tese (Doutorado em Política Pública) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

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

SAVIANI, Dermeval. **Da LDB ao FUNDEB**: por uma outra política educacional. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **A nova Lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

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.

SAVIANI, Dermeval. Entrevista Dossiê PNE 2014-2024: desafios para a educação brasileira. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, jul./dez. 2014.

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.

SHERER, Renata Porcher; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Professoras do Atendimento Educacional Especializado: intervenção clínica ou pedagógica?. *Acta Scientiarum*, Maringá, PR, v. 37, n. 4, p. 415-425, oct.-dec. 2015.

SHIROMA, Eneida Oto. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? In: **Revista Intermeio**, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003.

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

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Formação Humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, jul./dez. 2015.

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 Guillardida. **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.

SILVA, Janaina Lacerda. O que entendem como papel da escola alunos, pais e professores do sistema público de ensino. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, PR, v. 33, n. 1, p. 29-46, jan. - jun. 2012.

SILVA, Ana Carolina Brugger; OLIVEIRA, Moacyr dos Santos. A universalização da escola pública: dimensões na exclusão na formação social brasileira nas últimas décadas do século XX. In: Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: didática e avaliação, 2015, RJ. **Anais...** Rio de Janeiro, 2015.

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influencia no serviço social.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SIMONETTO, Antônio. **A nova clientela escolar, um desafio aos educadores: partir da prática social e/ou do conhecimento dos alunos?** 1988. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1988.

SOARES, Rosimary Dore. A concepção socialista da educação e os atuais paradigmas da qualificação para o trabalho: notas introdutórias. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano XVIII, n. 58, p. 142-155, jul. 1997.

SOARES, Ademilson de Souza. A autoridade do professor e a função da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 37, n. 3, p. 841-861, set./dez. 2012.

SOUZA, Eliete Ramos de. Educação Básica: entre as contradições da pedagogia capitalista e a busca por uma formação para o desenvolvimento humano. In: VII Seminário do Trabalho: trabalho, educação e sociabilidade, 2010, Marília/SP. **Anais...** Marília: UNESP, 2010.

SOUZA, Eliete Ramos de. **A escola como instituição social: revisitando a função social da escola.** 2013. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina. 2013.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência.** São Paulo: Centauro, 2002.

TEZZARI, Mauren Lúcia. O professor de educação especial: novos contextos, novas demandas e novos contornos de atuação em uma perspectiva pedagógica. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 2008, Gramado. **Anais...** Gramado, RS: UNIMEP, set. 2008. 1 CD-ROM.

TFOUNI, Leda Verdiani (et. al). Afinal, para que serve a escola? Representações feitas por adultos alfabetizados e analfabetos. **Paidéia**, São Paulo, v. 4, p. 31-36, fev./jul. 1993.

TORQUATO, Maria do Socorro Gonçalves. A nova função da escola em época de globalização. In: Seminário Instituto Nacional de Educação e Qualificação Profissional., 2007, Brasília. **Anais...** Brasília, DF, 2007.

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.

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

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

UNESCO. **Educação para a Cidadania Global**: preparando alunos para os desafios do século XXI. Brasília: UNESCO, 2015.

VALLE, Ione Ribeiro. Uma escola justa contra o sistema de multiplicação das desigualdades sociais. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 48, p. 289-307, abr./jun. 2013.

VAZ, Kamille. **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.

VILARONGA, Carla Ariela Rios. **Colaboração da Educação Especial em sala de aula**: Formação nas práticas pedagógicas do coensino 2014. 216 f. tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2014.

VIRGINIO, Alexandre Silva. **Escola e Emancipação**: o currículo como espaço-tempo emancipador. 2006. 370 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

ZERBATO, Ana Paula. **O papel do professor de Educação Especial na proposta do coensino**. 2014. 140 f. dissertação (mestrado em Educação Especial) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2014.

ZIBAS, Dagmar M. L. Escola pública versus escola privada: o fim da história? **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 100, p. 57-77, mar. 1997.

APÊNDICE A - PERCURSO METODOLÓGICO PARA A REALIZAÇÃO DO BALANÇO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE A ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

As teses e dissertações selecionadas

As teses e Dissertações foram selecionadas em sua maioria no banco de teses da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), entretanto, algumas teses e dissertações também foram localizadas no Google Acadêmico. Como mencionamos, os descritores utilizados foram: função da escola e papel da escola e o número de trabalhos encontrados está destacado na tabela 3.

Tabela 3 - Quantidade de teses e dissertações encontradas e selecionadas sobre a escola pública brasileira por banco de dados e descritores, 1988-2015

BANCO DE DADOS	Função da Escola		Papel da Escola		Total de selecionados
	Encontra dos	Selecionados	Encontra dos	Selecionados	
CAPEs	785	5	1058	5	10
BDTD	724	5	209	3	8
Google Acadêmico	207	2	437	2	4
TOTAL	1716	12	1704	10	22

Fonte: Elaboração própria com base no Banco de Teses da CAPES, do BDTD e do Google Acadêmico, 2016.

Mesmo não delimitando o período que faríamos a pesquisa, as teses e dissertações selecionadas foram produzidas entre 1988 e 2015, o que representa um momento expressivo na política educacional brasileira considerando as disputas em torno da reforma do Estado da década de 1990 que influenciaram sobremaneira as políticas educacionais e a organização da escola.

É importante salientar que por conta das características de cada banco de dados, os descritores sofreram algumas alterações circunstanciais. No BDTD o descritor ‘função da escola’ para melhor precisão foi substituído por ‘função da escola pública’ e o descritor ‘papel da escola’ foi utilizado entre aspas. Já no portal do Google Acadêmico o descritor foi utilizado como função da escola pública entre aspas e o descritor papel da escola foi utilizado como papel da escola pública também entre aspas.

As teses e dissertações selecionadas por banco de dados ficaram discriminadas como mostra a tabela 4.

Tabela 4 - Quantidade de teses e dissertações selecionadas sobre a escola pública brasileira por banco de dados, 1988-2015

BANCO DE DADOS	TESES	DISSERTAÇÕES	TOTAL
CAPES	2	8	10
BDTD	2	6	8
Google Acadêmico	1	3	4
Total geral	5	17	22

Fonte: Elaboração própria com base no Banco de Teses da CAPES, do BDTD e do Google Acadêmico, 2016.

O total de teses e dissertações selecionadas é uma amostra das pesquisas relacionadas sobre o tema, tendo em vista que privilegiamos cinco bancos de dados, nesse caso específico três. A busca foi direcionada para as pesquisas que tivessem como foco principal de suas análises a função/papel da escola pública, muitos trabalhos abordavam a questão da escola, mas, em paralelo com a questão da gestão, da equipe pedagógica, da formação docente entre outros e, nesses casos, não foram selecionadas por compreendermos que fugia do escopo principal do nosso trabalho.

Para melhor visualização, destacamos a análise quantitativa dos trabalhos selecionados por banco de dados.

O Banco de teses da Capes

A busca no portal do Bando de Teses da CAPES deu-se com o objetivo de verificar as pesquisas que estão abordando a escola como o foco de análise, mais especificamente a função que ela exerce na sociedade. Como já mencionamos, a pesquisa deste portal só disponibilizou as produções dos anos de 2011 a 2013, o que nos possibilitou acesso às pesquisas mais recentes sobre esse tema.

Conforme apresentado na Tabela 3, o número de trabalhos encontrados foi elevado, mas na primeira triagem com a leitura dos títulos percebemos que a maioria não tinha a escola como objeto de estudo. Muitos pesquisavam temas relacionados à escola, mas não se atinham a sua função. Os temas mais recorrentes foram: violência na

escola; gestão e planejamento escolar; currículo e livro didático; a percepção dos alunos sobre projetos desenvolvidos na escola; a escola rural ou indígena, educação afrodescendente; crianças em liberdade assistida; processo de alfabetização; tempo e espaço escolar; cinema na escola; inclusão digital; inclusão de alunos com determinado tipo de deficiência; dentre outros. Nesse grupo de trabalhos também foi grande o número de temas como saúde, engenharia e nutrição.

O total de trabalhos encontrados não corresponde ao total de trabalhos divulgados, pois muitos deles se repetiram mediante o uso dos diferentes descritores. Após realizar as triagens, selecionamos os trabalhos que consideramos terem a escola como objetivo central dos estudos. Selecionamos 11 trabalhos entre teses e dissertações como mostra a tabela 1 e a tabela 2. Importante salientar que essa é uma pequena amostra dos trabalhos realizados sobre a compreensão de escola na sociedade atual, tendo em vista que já delimitamos os trabalhos ao selecionarmos os sistemas de buscas, mas compreendemos que demonstram, de maneira geral, o que se vem produzindo em pesquisas acadêmicas sobre o assunto.

No Quadro 8 detalhamos as teses e dissertações selecionadas no portal CAPES.

Quadro 8 - Teses e dissertações selecionadas sobre a escola pública brasileira no Portal CAPES, 2011-2016 (continua)

ANO	TIPO	REVISTA / IES	TÍTULO	AUTOR	ORIENT.
2011	Dissertação	Universidad e Metodista de Piracicaba (UNIMEP)	Escola Pública: que escola é essa?	Elisangela de Fátima Pedroso Braga	Anna Maria Lunardi Padilha
2011	Dissertação	Centro Universitário Salesiano de São Paulo - Americana	Gestão Escolar Democrática: Participação e função da escola	Edilma Moura de Oliveira	Renato Kraide Soffner
2011	Tese	Universidad e Federal de Goiás	A Expansão da Escola Básica e a relação Capital, Trabalho e Educação no Brasil dos anos de 1970	João Roberto Resende Ferreira	José Adelson da Cruz

Quadro 8 - Teses e dissertações selecionadas sobre a escola pública brasileira no Portal CAPES, 2011-2016 (continua)

ANO	TIPO	REVISTA / IES	TÍTULO	AUTOR	ORIENT.
2011	Dissertação	Universidade Estadual de Maringá	Educação Escolar: atividade essencial no processo de formação e emancipação humana	Magda Maria de Marchi Ferreira	Marta Silene Ferreira de Barros
2012	Dissertação	Fundação Universitária de Passo Fundo	O Papel da Escola no contexto social: o ensaio para a vida pública	Cleriston Petry	Angelo Vitorio Cenci
2012	Dissertação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Instituto Ayrton Senna: resignificando a função social da escola pública no município do Rio de Janeiro através do programa Acelera Brasil	David Santos Pereira Chaves	Vânia Cardoso da Motta
2012	Dissertação	Universidade Federal de Juiz de Fora	Dois ensaios sobre os determinantes da desigualdade educacional brasileira a partir dos dados longitudinais	Igor Vieira Procopio	Ricardo da Silva Freguglia
2012	Dissertação	Universidade Estadual de Campinas	Escola nos tempos líquidos: o desafio de educar	Bruna Monize Rosalem Rodrigues	Elisabeth Barolli
2012	Tese	Universidade de São Paulo	Escola Pública e Poder Popular: a ocupação da escola capitalista pela classe trabalhadora	Lizandra Guedes Baptista	Lisete Regina Gomes Arelaro

Quadro 8 - Teses e dissertações selecionadas sobre a escola pública brasileira no Portal CAPES, 2011-2016 (conclusão)

ANO	TIPO	REVISTA / IES	TÍTULO	AUTOR	ORIENT.
2016	Dissertação	Universidade e Metodista de Piracicaba	Escola para que? Reflexões sobre a função da escola pública estadual paulista	Yeda Strada Raab	Andreza Barbosa

Fonte: Elaborada com base no Banco de Teses da Capes, 2016.

Como podemos observar no Quadro 8, foram selecionadas duas teses e oito dissertações entre os anos de 2011 a 2016. As produções estão distribuídas nas Regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, entre os estados de Rio Grande do Sul (RS), Paraná (PR), São Paulo (SP), Rio de Janeiro (RJ), Minas Gerais (MG) e Goiás (GO), respectivamente.

Inicialmente havíamos selecionado um número maior de trabalhos, no entanto ao analisar os resumos verificamos que por mais que abordassem a escola, não tinham como prioridade sua análise. Observamos que a escola é muito referida nas pesquisas, mas como o lugar onde acontecem as ações, projetos e a prática escolar. As pesquisas, em geral, tomaram o funcionamento da escola como consequências de outras determinações, como por exemplo as proposições políticas. Esses trabalhos não foram selecionados, pois entendemos que o objetivo com esse balanço foi capturar as pesquisas que adentraram na concepção de escola presente hoje para compreender os projetos sobre ela em disputa.

Duas das teses e dissertações aqui descritas não estão na área da Educação, uma está concentrada na área de Políticas Públicas e Formação Humana da UFRJ com o título: Instituto Ayrton Senna: ressignificando a função social da escola pública no município do Rio de Janeiro através do programa Acelera Brasil; e a outra da área de conhecimento de Economia Aplicada da UFJF com o título: Dois ensaios sobre os determinantes da desigualdade educacional brasileira a partir dos dados longitudinais. Os demais trabalhos produzidos estão no campo da educação e se dedicam a análise da escola em suas especificidades, como: gestão, expansão, além de sua função ou papel no campo da formação para o trabalhador, mas também na possibilidade de formação para a emancipação.

O Banco da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

A busca dos trabalhos na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)⁶³ teve a intenção de ampliar o número de trabalhos selecionados tendo em vista as limitações de disponibilização do portal de teses e dissertações da CAPES. Somente duas das dissertações já selecionadas no portal CAPES se repetiram na BDTD, as demais não constaram ou não foram selecionadas pelos descritores no portal de CAPES.

Os descritores utilizados para a seleção dos trabalhos foram, como já mencionamos, função da escola pública e papel da escola, nos quais destacamos 14 teses e dissertações descritas no quadro 9.

Quadro 9 - Teses e dissertações selecionadas sobre a escola pública brasileira na BDTD por ano, 1988-2015 (continua)

ANO	TIPO	REVISTA / IES	TÍTULO	AUTOR	ORIENT.
1988	Dissertação	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	A nova clientela escolar, um desafio aos educadores: partir da prática social e/ou do conhecimento dos alunos?	Antônio Simonetto	Prof. ^a . Dr. ^a . José Luiz Sanfelice
2003	Dissertação	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Pedagogia de Projetos: uma forma de garantir a aprendizagem significativa	Adriana Pelizzari	Prof. ^a . Dr. ^a . Elaine Ferreira

⁶³ A BDTD foi concebida e é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) no âmbito do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB), com apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP), tendo o seu lançamento oficial no final do ano de 2002. Fonte: <http://bdttd.ibict.br/> acesso em: 28/03/2016. O objetivo desse banco de dados é divulgar as produções acadêmicas brasileiras e, diferente do portal da CAPES, também agrega publicações de algumas universidades privadas.

Quadro 9 - Teses e dissertações selecionadas sobre a escola pública brasileira na BDTD por ano, 1988-2015 (conclusão)

ANO	TIPO	REVISTA / IES	TÍTULO	AUTOR	ORIENT.
2004	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (URGS)	O papel da escola: obstáculos e desafios para uma educação transformadora	Márcia Silvana Silveira Barbosa	Prof ^a . Dr ^a . Carmem Lucia Bezerra Machado
2006	Dissertação	Universidade e Metodista de São Paulo	A Função Social da Escola no olhar dos diferentes segmentos da equipe escolar	Rosa Da Cunha Barbosa Giannotti	Prof ^a . Dr ^a . Lindamir Cardoso Vieira de Oliveira
2006	Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (URGS)	Escola e Emancipação: o currículo como espaço-tempo emancipador	Alexandre Silva Virgínio	Prof ^a . Dr ^a . Clarissa Eckert Baeta Neves
2013	Dissertação	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	A função da escola e o papel do professor no programa mais educação (2007-2012)	Viviane Silva Da Rosa	Prof ^a . Dr ^a . Olinda Evangelista
2014	Tese	Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)	A UNESCO no contexto do novo-desenvolvimentismo: reajustando o processo de formação humana/educação alienada na escola	Marcelo Silva dos Santos	Prof ^a . Dr ^a . Vânia Cardoso da Motta
2015	Dissertação	Universidade de São Paulo (USP)	A função social da escola pública Brasileira: um estudo exploratório	Graziela Dantas Graciani	Prof ^a . Dr ^a . Roberto da Silva

Fonte: Elaboração própria com base na BDTD, 2016.

No Quadro 9 demonstramos que a concentração de teses e dissertações selecionadas nesse banco de dados está na região sul e sudeste, com a exceção da dissertação defendida na Universidade Católica de Brasília (PUC – Brasília) em 2006, embora as instituições que compõem o banco de dados sejam representadas por todas as regiões do país.

Ao analisarmos os trabalhos selecionados pudemos observar que cinco não são da área educacional, ou seja, não foram pesquisados em Programas de Pós-Graduação em Educação, são eles: a dissertação defendida na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em 2003 no programa de engenharia de produção com o título “Pedagogia de Projetos: uma forma de garantir uma aprendizagem significativa”; a tese defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (URGS) em 2006 no programa de Sociologia com o título “Escola e Emancipação: o currículo como espaço-tempo emancipador; a dissertação defendida na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) no ano de 2007 no programa de Psicologia com o título “Trajetórias escolares no ensino fundamental: estudo de uma escola pública”; a dissertação defendida na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) em 2014 no programa de Terapia Ocupacional com o título “Porque ir à escola? O que dizem os jovens do ensino médio”; e por último a tese defendida na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Programa de Pós-Graduação em Política Pública e Formação Humana, no ano de 2014 com o título “A UNESCO no contexto do novo-desenvolvimentismo: reajustando o processo de formação humana/educação alienada na escola”.

O fato de termos selecionado trabalhos que não foram elaborados em programas de pós-graduação em educação podem indicar algumas pistas sobre a função da escola, por exemplo: a escola é objeto de estudo de várias áreas de conhecimento e, sendo assim, podemos supor que é um campo em aberto? Se as pesquisas no campo da educação não têm como objetivo primordial a análise sobre a função da escola e sim sobre as ações que são oferecidas na escola, porque a função da escola é pensada em outras áreas do conhecimento? Assim como na BDTD, também encontramos trabalhos de outras áreas pelo sistema de busca Google acadêmico, como evidenciamos no tópico a seguir.

O Portal de busca Google Acadêmico

Para obtermos um número mais expressivo de trabalhos com estudos sobre a função da escola ou o papel da escola no Brasil, optamos por utilizar a ferramenta Google Acadêmico, na qual localizamos teses e dissertações, artigos e trabalhos em eventos que não haviam sido coletados anteriormente. No caso das teses e dissertações foram cinco, as quais estão descritas no Quadro 10 abaixo.

Quadro 10 - Teses e Dissertações selecionadas sobre a escola pública brasileira no Google Acadêmico por ano, 2001-2015

ANO	TIPO	IES	TÍTULO	AUTOR	ORIENT.
2001	Dissertação	Universidade Estadual de Maringá (UEM)	Globalização e Educação: Sobre a reforma curricular brasileira da década de 90	Silvana Heidemann Rocha	Prof.º Dr.º Cézar Alencar Arnaut de Toledo
2007	Tese	Universidade de Brasília (UNB)	A qualidade da educação na escola pública e o comprometimento da cidadania global emancipada: implicações para a situação da pobreza e da desigualdade no Brasil	Ranilce Mascarenhas Guimarães Iosif	Prof.º Dr.º Pedro Demo
2009	Dissertação	Universidade Federal Fluminense (UFF)	Contribuições para o Fracasso ou sucesso? O papel da escola pública no processo de interrupção ou continuidade da formação escolar de jovens de origem popular	Nathalia Gonçalves Gomes	Prof.º Dr.º André Augusto Pereira Brandão
2013	Dissertação	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	A Escola como instituição social: revisitando a função social da escola	Eliete Ramos De Souza	Prof.ª Dr.ª Adreana Dulcina Platt

Fonte: Elaboração própria com base no Portal do Google Acadêmico, 2016.

Da mesma forma que nos demais banco de dados, dois dos trabalhos não são da área educacional e sim da política social. Um deles é a tese defendida em 2007 na Universidade de Brasília (UNB) com o título “A Qualidade da Educação na Escola Pública e no comprometimento da cidadania global emancipada: implicações para a situação da pobreza e da desigualdade no Brasil” e a outra foi a dissertação defendida em 2009 na Universidade Federal Fluminense (UFF) com o título: “Contribuições para o fracasso ou sucesso? O papel da escola pública no processo de interrupção ou continuidade da formação escolar de jovens de origem popular”. Além desses dois textos, destacamos a dissertação defendida no programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul – Riograndense (IFSUL) no mestrado profissional no ano de 2015 com o título “Compreensões docentes acerca da escola pública e da educação: sobre equilíbrios e equilibristas”.

Os trabalhos aqui concentrados não diferem muito dos demais selecionados no portal CAPES e na BDTD, no entanto, não foram selecionados com os descritores nesses bancos de dados, dessa forma, o portal de busca do Google Acadêmico possibilitou uma ampliação nas produções selecionadas, especialmente a dissertação encontrada no Instituto Federal.

Os artigos científicos selecionados

Para a busca dos artigos científicos das pesquisas produzidas no Brasil privilegiamos o portal *Scielo.org* e o Google Acadêmico com os descritores já mencionados como está apresentado na tabela 5.

Tabela 5 - Quantidade de Artigos Científicos encontrados e selecionados sobre a escola pública brasileira por banco de dados e descritores, 1993-2015

BANCO DE DADOS	Função da Escola		Papel da Escola		Total de selecionados
	Encontra dos	Selecionados	Encontra dos	Selecionados	
SCIELO	228	5	433	7	12
Google Acadêmico	207	2	437	5	7
TOTAL	435	7	870	12	19

Fonte: Elaboração própria com base no portal *Scielo* e no portal Google Acadêmico, 2016.

Assim como na pesquisa das teses e dissertações, na busca dos artigos científicos não delimitamos o período, mas foram selecionados trabalhos de 1993 a 2015, o que contribui para a análise sobre a produção acadêmica a respeito da função/papel da escola, especialmente, a partir da década de 1990 com a reforma do Estado.

Os artigos científicos encontrados tiveram as mesmas características temáticas que as teses e dissertações encontradas nos Bancos de Dados. A grande maioria dos trabalhos versou sobre saúde e educação; financiamento na educação, didática, adolescentes privados de liberdade, indisciplina, violência, psicologia, entre outros. Encontramos um número significativo de trabalhos relacionados à área da saúde, mais especificamente da enfermagem e não necessariamente relacionado à escola.

É essencial evidenciarmos que os artigos selecionados são uma amostra dos trabalhos desenvolvidos sobre a função da escola e não representam a sua totalidade, mas nos auxiliam a verificar de maneira verticalizada, quais abordagens estão sendo trabalhadas sobre a função da escola na sociedade capitalista.

Para melhor análise quantitativa, separamos os trabalhos selecionados por banco de dados nos tópicos a seguir.

Os artigos científicos selecionados no portal SCIELO

Os artigos científicos foram selecionados por meio do Portal *Scielo*, como já mencionamos, não delimitamos o período de busca e utilizamos os mesmos descritores. Conforme a tabela 3, foram 12 artigos selecionados neste portal e estão descritos por ano no Quadro 11.

Quadro 11 - Artigos científicos selecionados sobre a escola pública brasileira no Portal *SCIELO* por ano, 1993-2013 (continua)

ANO	REVISTA/UF	TÍTULO	AUTOR
1993	Paidéia / São Paulo	Afinal, para que serve a escola? Representação feita por adultos alfabetizados e analfabetos.	Leda Verdiani Tfouni Geraldo Romanelli Ana Maria Alvares Roberta M. da S. Garci
1997	Educação & Sociedade / Campinas	A arte de se ligar às coisas da cultura: escola e lei de retorno do capital simbólico	Gilson R. de M. Pereira

Quadro 11 - Artigos científicos selecionados sobre a escola pública brasileira no Portal *SCIELO* por ano, 1993-2013 (continua)

ANO	REVISTA/UF	TÍTULO	AUTOR
1997	Educação & Sociedade / Campinas	A concepção socialista da educação e os atuais paradigmas da qualificação para o trabalho: Notas introdutórias	Rosemary Dore Soares
2001	Educar / Paraná	Função social da escola e organização do trabalho pedagógico	José Geraldo Silveira Bueno
2001	Sociologias / Rio Grande do Sul	Processos de inovação e políticas de ciência e tecnologia: um olhar sobre a função social da escola brasileira na contemporaneidade	Márcia Lopes Reis
2001	Educação & Sociedade / Campinas	Educação: da formação humana à construção do sujeito ético	Neidson Rodrigues
2011	Cadernos Cedes / UNICAMP	A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico	Sueli Guadalupe de Lima Mendonça
2011	Pro-Posições / Campinas	Interculturalidade e o papel da escola na atualidade: reflexões a partir do filme Entre os muros da escola	Flaviana Gasparotti Nunes
2012	Educação e Realidade / Rio Grande do Sul	A autoridade do professor e a função da escola	Ademilson de Sousa Soares
2012	Educação e Pesquisa / São Paulo	O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres	José Carlos Libâneo
2013	Educar em Revista / Paraná	Uma escola justa contra o sistema de multiplicação das desigualdades sociais	Ione Ribeiro Valle

Quadro 11 - Artigos científicos selecionados sobre a escola pública brasileira no Portal *SCIELO* por ano, 1993-2013 (conclusão)

ANO	REVISTA/UF	TÍTULO	AUTOR
2013	Educar em Revista / Paraná	Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses	Bernardete A. Gatti

Fonte: Elaborada com base no Portal Scielo

Mesmo que não tenhamos definido um período para as buscas no portal *Scielo*, os artigos selecionados datam de 1993 a 2013, como está descrito no Quadro 11. Os periódicos acadêmicos que publicaram os artigos são do estado de São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul, o que nos indica que a maior parte da produção sobre a função da escola está concentrada nas regiões Sul e Sudeste. No entanto, vale ressaltar que os estados não onde estão situadas as instituições que publicam as revistas e não necessariamente os locais aos quais os autores estavam ou estão vinculados.

Os artigos seguiram a lógica das teses e dissertações selecionadas, mas na primeira lida dos trabalhos percebemos que, nesse meio de publicação, há mais autores que ao analisarem a escola tinham como proposta outro projeto de escola, como por exemplo: A concepção socialista da educação e os atuais paradigmas da qualificação para o trabalho: Notas introdutórias, de autoria da professora Dr^a. Rosemary Dore Soares.

Os artigos científicos selecionados no portal de busca Google Acadêmico

Os artigos científicos selecionados nesse banco de dados seguem a linha de raciocínio dos demais trabalhos encontrados, a diferença está no fato deste banco nos proporcionar periódicos que não estão credenciados no portal *Scielo*. Destacamos os trabalhos por ordem crescente em relação ao ano de publicação no Quadro 12 a seguir:

Quadro 12 - Artigos científicos selecionados sobre a escola pública brasileira no Portal Google Acadêmico por ano, 2008-2015 (continua)

ANO	REVISTA/UF	TÍTULO	AUTOR
2008	Revista Eletrônica de Ciências Sociais CSONline	A Crise Da Sociedade e a Função da Escola Pública no Século XXI	Roberto Carlos Simões Galvão

Quadro 12 - Artigos científicos selecionados sobre a escola pública brasileira no Portal Google Acadêmico por ano, 2008-2015 (conclusão)

ANO	REVISTA/UF	TÍTULO	AUTOR
2012	Semina: Ciências Sociais e Humanas (Londrina - PR)	O que entendem como papel da escola alunos, pais e professores do sistema público de ensino	Janaina Lacerda Silva (UEM)
2013	Revista EDUCAmazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente (UFAM)	A incansável luta da escola pública contra o diabo às Portas do inferno	Antônio Carlos Maciel (UFRO)
2014	Revista Jurídica (UniEvangélica – Anápolis GO)	Declaração Mundial sobre Educação para Todos e a Função da Escola Pública Brasileira	Edson de Sousa Brito (PUC – GO) José Roberto Bonome (UNB)
2014	Perspectivas Em Diálogo Revista de Educação e Sociedade	A Escola Pública: formas de exclusão e de controle	Alberto Albuquerque GOMES
2015	Revista Economia Aplicada	Desigualdade de oportunidades na formação de habilidades e o papel das escolas públicas	Igor V. Procópio (UFJF) Ricardo Freguglia (UFJF) Flávia Chein (UFJF)

Fonte: Elaborada com base no Portal Google Acadêmico, 2016.

O fato do portal Google acadêmico não limitar os periódicos possibilitou que os textos selecionados fossem de regiões diferentes do país. Três artigos foram publicados em periódicos sediados na região Centro-Oeste, dois na região Sudeste, um na região Norte e o outro na região Sul. Dentre as áreas de conhecimento que estão agregadas as produções, estão: Ciências Sociais, Jurídica, Letras e Economia Aplicada.

No geral, os artigos selecionados neste banco de dados não destoam dos demais selecionados. Grande parte das produções acadêmicas encontradas estão centradas na análise da pequena política

nas escolas ou versam sobre um segmento específico, como: o diretor ou o supervisor.

Os trabalhos acadêmicos selecionados

Consideramos importante a busca por trabalhos publicados em eventos acadêmicos, pois ao se tratar de um meio de divulgação diferente poderíamos encontrar trabalhos que não foram publicados em periódicos, que ainda não foram finalizados ou que não foram selecionados pelos descritores. Utilizamos como amostra os trabalhos publicados nos anais das Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e dos trabalhos disponibilizados pelo Google Acadêmico.

Tabela 6 – Total de Trabalhos Acadêmicos selecionados sobre a escola pública brasileira por banco de dados, 2005-2015

BANCO DE DADOS	TRABALHOS ACADÊMICOS SELECIONADOS
ANPED	6
Google Acadêmico	4
TOTAL	10

Fonte: Elaborada com base nos Anais das reuniões nacionais da ANPED e no Google Acadêmico, 2016.

Como podemos observar na Tabela 6, selecionamos 14 trabalhos publicados em eventos que mesmo sem determinar um período de busca destacamos trabalhos que foram publicados em Anais durante os anos de 2005 a 2015. Para melhor visualização dos trabalhos, os destacamos por banco de dados.

Os trabalhos acadêmicos selecionados na ANPED

Privilegiamos os anais das Reuniões Nacionais da ANPED por considerarmos ser um evento que reúne grande parte dos pesquisadores brasileiros da área educacional. Os anais foram consultados no sítio eletrônico de cada reunião, disponibilizados na internet⁶⁴ e, para a busca dos trabalhos, destacamos seis Grupos de Trabalhos (GT), os quais

⁶⁴ Estão disponibilizados os anais da 23^a a 37^a Reunião da ANPED, ou seja, de 2000 a 2015. As Reuniões aconteciam anualmente, mas a partir da 36^a reunião realizada em 2013 passaram a ser bianual.

consideramos terem mais possibilidades de pesquisas sobre a função e/ou papel da escola pública. Os GTs selecionados para a busca dos trabalhos foram: GT 2 – História da Educação; GT – 5 Estado e Política Educacional; GT 9 – Trabalho e Educação; GT 13 – Educação Fundamental; GT 14 – Sociologia da Educação; e GT 15 – Educação Especial.

As verificações individuais dos trabalhos não foram feitas pelos descritores, mas pela leitura dos elementos textuais, como: título, palavras-chaves, resumo e texto na íntegra. Apesar do número extenso de trabalhos apresentados nos GTs ao longo dos anos de 2000 a 2015, as pesquisas sobre a função da escola não foram a mais recorrentes, ao contrário, na mesma lógica dos demais bancos de dados, os trabalhos estavam muito mais centrados a questões específicas de cada GT, por exemplo: estudo sobre um historiador específico ou sobre o ensino de nove anos. No entanto, encontramos trabalhos que de alguma forma versam sobre a escola e sua função na sociedade ao longo das reuniões da ANPED. Os trabalhos selecionados estão listados no Quadro 13.

Quadro 13 - Trabalhos acadêmicos selecionados sobre a escola pública brasileira nos anais das Reuniões Nacionais da ANPED por ano, 2005-2015 (cpntinua)

ANO	EVENTO/LOCAL	GT	TÍTULO	AUTOR
2005	28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação	9 – Trabalho e Educação	Projeto Escola de Fábrica: atendendo a “pobres e desvalidos da sorte” do século XXI	Sonia Maria Rummert (UFF)
2007	30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação	13 – Educação Fundamental	A Escola Contemporânea: um espaço de convivência?	Elí T. Henn Fabris (PPGED U /UNISINOS)
2008	31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação	13 – Educação Fundamental	A Encruzilhada da Educação Brasileira: entre o melhor e o pior momento	Josemar da Silva Martins (UNEB)

Quadro 13 - Trabalhos acadêmicos selecionados sobre a escola pública brasileira nos anais das Reuniões Nacionais da ANPED por ano, 2005-2015 (conclusão)

ANO	EVENTO/LOCAL	GT	TÍTULO	AUTOR
2008	31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação	14 – Sociologia da educação	A Educação na Mudança Social: lugar central, lugar secundário e lugar nenhum	Elie George Guimarães Ghanem Júnior (USP)
2011	34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação	5 – Estado e Política Educacional	O Novo Papel da Escola como executora de Políticas Públicas: as parcerias da secretaria de estado da educação de São Paulo para a realização de programas sociais	Guilherme e Andolfatto Libanori (UFSCar) Sandra Aparecida Riscal (UFSCar)

Fonte: Elaborada com base nos Anais das Reuniões Nacionais da ANPED, 2016.

Como podemos observar no Quadro 13, o único GT que elegemos para a busca e no qual não selecionamos nenhum trabalho foi o GT 2 – História da Educação. Os demais GTs, em reuniões diferentes, tiveram algum trabalho dedicado ao estudo sobre a função ou o papel da escola pública. Os trabalhos selecionados seguiram a lógica da prevalência de vínculos, nesse caso dos pesquisadores, na região sul e sudeste, com exceção de dois com autores da Bahia (MIRANDA, ROSA, 2007; MARTINS, 2008).

Não podemos deixar de destacar que ao longo desses 10 anos (2005-2015), nos quais encontramos trabalhos relacionados à função da escola, esses somam apenas 9 trabalhos. Podemos supor que há um direcionamento nas pesquisas sobre a escola no que diz respeito às questões cotidianas, relacionadas à prática e resoluções de conflitos, assim como nos trabalhos selecionados nos demais bancos de dados?

Os trabalhos acadêmicos selecionados no portal do Google Acadêmico

Assim como nos demais tipos de produções acadêmicas, o portal do Google acadêmico nos possibilitou encontrar trabalhos que foram apresentados em diversos eventos. Listamos eles no Quadro 14.

Quadro 14 - Trabalhos Acadêmicos selecionados sobre a escola pública brasileira no portal do Google Acadêmico, 2007-2015 (continua)

ANO	EVENTO/L OCAL	TÍTULO	AUTOR
2007	Seminário Instituto Nacional de Educação e Qualificação Profissional	A Nova Função da Escola em época de globalização	Maria do Socorro Gonçalves Torquato
2010	VII Seminário do Trabalho: trabalho, educação e sociabilidade	Educação Básica: entre as contradições da pedagogia capitalista e a busca por uma formação para o desenvolvimento humano	Eliete Ramos de Souza (UEL)
2011	X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE	A Função Social da Escola Pública e suas Interfaces	Nara Coelho Suzete Terezinha Orzechowski
2015	IV Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: didática e avaliação	A Universalização Da Escola Pública: dimensões da exclusão na formação social brasileira nas últimas décadas do século XX	Ana Carolina Brugger Silva Moacyr dos Santos Oliveira

Fonte: Elaborada com base no portal do Google Acadêmico, 2016.

No caso dos trabalhos em eventos selecionados no Google Acadêmico, todos os autores estão vinculados na região sul e sudeste. Apesar de não termos delimitado o período, só foram selecionados textos dos anos de 2007 a 2015. Tais constatações indicam que, nesse

banco de dados, a concentração de eventos que continham trabalhos sobre a função/papel da escola é recente e está centralizada ou os anais dos eventos anteriores não estão disponíveis na internet.

Considerações gerais sobre as produções acadêmicas selecionadas

Ao elaborarmos esse balanço de produções acadêmicas sobre a temática escola privilegiamos cinco bancos de dados (Banco de Teses da CAPES, BDTD, Portal *SciELO*, Google Acadêmico e os anais das reuniões nacionais da ANPED), os quais nos possibilitaram encontrar alguns trabalhos que tocavam no cerne da questão, qual seja: a função da escola na sociedade capitalista. Entretanto, salientamos que os trabalhos aqui selecionados são uma amostra da produção nacional sobre o tema. A escolha por eleger os trabalhos que discutissem a função da escola no seu sentido mais amplo fez com que descartássemos trabalhos que discutiam a escola, mas priorizavam outras questões em seu interior, como: avaliação, formação, violência, entre outros.

Na Tabela 7 estão quantificados os trabalhos selecionados por tipo de produção.

Tabela 7 - Quantidade de trabalhos selecionados sobre a escola pública brasileira por tipo de produção, 1988-2015

TIPO DE PRODUÇÃO	QUANTIDADE
Tese	5
Dissertação	17
Artigos em Periódicos	18
Trabalhos em eventos	10
Total	50

Fonte: Elaborada com base no Portal CAPES, na BDTD, no *SciELO*, Google Acadêmico e Portal das reuniões nacionais da ANPED, 2016.

Como podemos observar, foram selecionadas 50 produções acadêmicas entre teses, dissertações, artigos publicados em periódicos e trabalhos publicados em anais de eventos acadêmicos.

O Gráfico 1 demonstra a quantidade de trabalhos selecionados por ano de publicação.

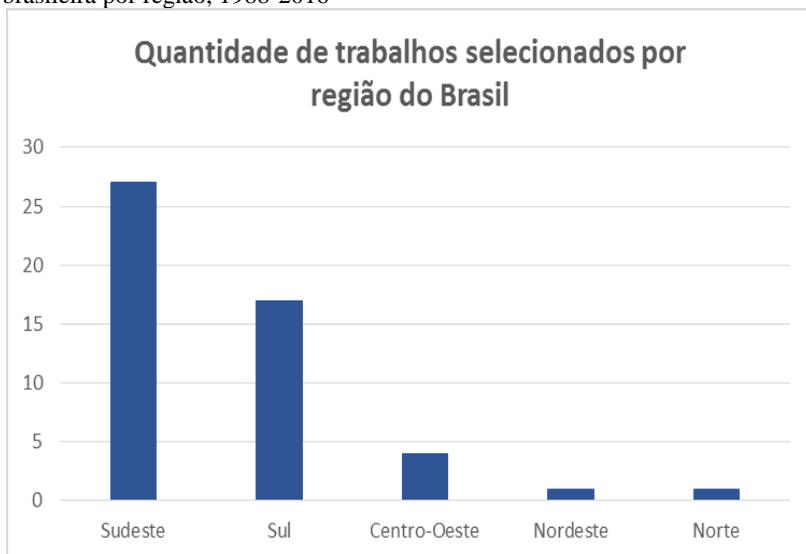
Gráfico 1 - Quantidade de trabalhos selecionados sobre a escola pública brasileira por ano de produção, 1988-2016



Fonte: Elaborada com base no Portal CAPES, na BDTD, no *Scielo*, Google Acadêmico e Portal das reuniões nacionais da ANPED, 2016.

Como já salientamos, a produção das teses e dissertações está concentrada nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, os artigos publicados em periódicos estão nas regiões Sul e Sudeste, mais especificamente em Curitiba, Porto Alegre, São Paulo e Campinas e também nas regiões Centro-Oeste; e os trabalhos publicados em anais de eventos, em sua maioria, são de autores com vínculo em instituições nas regiões sul e sudeste. O Gráfico 2 nos mostra essas distribuições dos trabalhos totais por região.

Gráfico 2 – Quantidade de trabalhos selecionadas sobre a escola pública brasileira por região, 1988-2016

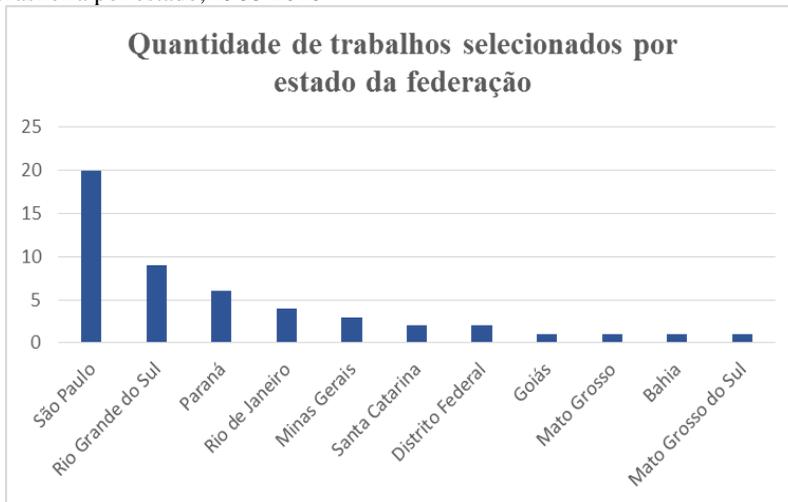


Fonte: Elaborada com base no Portal CAPES, na BDTD, no *Scielo*, Google Acadêmico e Portal das reuniões nacionais da ANPED, 2016.

Como mostramos no Gráfico 2 a maior concentração está na região Sudeste com 27 trabalhos selecionados, seguida pela região Sul com 17 trabalhos. As Regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte somam, respectivamente, quatro, um e um.

Para melhor visualização do local de concentração dos trabalhos selecionados, mostramos no Gráfico 3 a quantidade por estado da federação.

Gráfico 3 – Quantidade de trabalhos selecionados sobre a escola pública brasileira por estado, 1988-2016



Fonte: Elaborada com base no Portal CAPES, na BDTD, no *Scielo*, Google Acadêmico e Portal das reuniões nacionais da ANPED, 2016.

Com base na análise dos dados apresentados desenvolvemos reflexões acerca da concepção de escola pública brasileira dos autores selecionados no balanço de produções acadêmicas sobre o tema, as quais estão apresentadas no capítulo 2 desta tese.

APÊNDICE B - PERCURSO METODOLÓGICO PARA A REALIZAÇÃO DO BALANÇO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

As Teses e Dissertações selecionadas

As teses e Dissertações selecionadas foram encontradas nos bancos de dados da Capes, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no portal do Google Acadêmico, mesmo não selecionando por período, destacamos as teses e dissertações que vão de 2006 a 2014. Na tabela 8 demonstramos a quantidade de teses e dissertações selecionadas por banco de dados.

Tabela 8 - Quantidade de Teses e Dissertações encontradas e selecionadas sobre o professor de EE por banco de dados e descritores, 2006-2016

DESCRITO RES	CAPES		BDTD		Google Acadêmico		TOTAL Por descritor	
	Enc.	Sel.	Enc.	Sel.	Enc.	Sel.	Enc.	Sel.
Professor de Educação Especial	268	2	46	6	1500/18	0	332	8
Professor do Atendimento Educacional Especializado	23	0	14	0	309	1	346	1
Professor Especializado	40	0	30	0	-	0	70	0
Professor Especialista	24	0	61	1	-	0	85	1
Professor sala de recursos	109	0	8	0	14	0	117	0
TOTAL por banco de dados	464	0	159	7	341	1	964	11

Fonte: Elaborada com base no Banco de Teses da CAPES, do BDTD e do Google Acadêmico, 2016.

É importante salientar que por conta das características de cada banco de dados os descritores sofreram algumas alterações

circunstanciais. A situação mais expressiva foi no portal do Google Acadêmico que, ao utilizarmos o descritor ‘professor de Educação Especial’ apareceram 1500 trabalhos, os quais, em sua grande maioria não tratavam especificamente sobre esse professor, mas sobre a política de Educação Especial de forma geral. Assim, utilizamos o recurso do portal que possibilita encontrar os trabalhos que contenham no título essa expressão, resultando em 18.

Como já mencionamos, analisaremos também os trabalhos selecionados no balanço de produções acadêmicas da dissertação de mestrado defendida em 2013. As teses e dissertações foram selecionadas no portal de teses da CAPES no ano de 2012, o qual estava disponibilizando trabalhos desde 1987. Na tabela 9 mostramos a quantidade dos trabalhos selecionados por descritores.

Tabela 9 – Número de teses e dissertações encontradas sobre o professor de EE no Portal CAPES, 2000-2011

DESCRITOR	APÓS 1ª TRIAGEM	SELECIONADOS
Professor de/e educação especial	75	3
Professor especializado	37	0
Professor de sala de recursos	19	1
Trabalho docente e educação especial	852	0
Trabalho docente e educação inclusiva	135	0
Professor e educação inclusiva	660	2
Professor especialista	202	1
Total	1.980	7

Fonte: Vaz (2013, p. 32).

Como podemos observar os descritores que utilizamos foram um pouco diferentes. Isso se deu pelo fato de não termos utilizado os bancos de dados da BDTD e o portal do Google Acadêmico e, na época, optamos por ampliar mais as possibilidades pelos descritores. No entanto, na busca atual, além de termos adicionado esses dois bancos de dados, percebemos que os descritores que foram utilizados a mais na dissertação traziam trabalhos que não abordavam esse professor especificamente.

Dessa forma, no total analisaremos 17 teses e dissertações que, de alguma forma, tem como foco de análise o professor de EE. Mesmo não delimitando o período que faríamos a pesquisa, as teses e

dissertações selecionadas são referentes ao período de 2000 a 2014, o que representa um momento expressivo na política educacional brasileira considerando as disputas em torno da reforma do Estado da década de 1990 que influenciaram sobremaneira as políticas educacionais, a organização da escola e o projeto de professor de EE.

As teses e dissertações selecionadas por base de dados ficaram quantificadas como mostra a tabela 10.

Tabela 10 – Quantidade de Teses e Dissertações selecionadas sobre o professor de EE por base de dados, 2000-2016

BANCO DE DADOS	TESES	DISSERTAÇÕES	TOTAL
CAPES	2	7	9
BDTD	2	5	7
Google Acadêmico	0	1	1
Total geral	3	11	17

Fonte: Elaboração própria com base no Banco de Teses da CAPES, do BDTD e do Google Acadêmico, 2016.

O total de teses e dissertações selecionadas é uma amostra das pesquisas relacionadas sobre o tema, tendo em vista que privilegiamos cinco bancos de dados, nesse caso específico, três. A busca foi direcionada para as pesquisas que tivessem como foco principal de suas análises o professor de Educação Especial. Na maioria dos trabalhos encontrados os autores discutiam a política de Educação Especial na perspectiva inclusiva e as formas de adaptação do professor e/ou do aluno, ou ainda o trabalho pedagógico com determinada deficiência. Esses trabalhos não foram selecionados por compreendermos que não tinham como objeto de pesquisa especificamente o professor que estamos nos propondo a estudar.

Para melhor visualização, destacamos a análise quantitativa dos trabalhos selecionados por banco de dados.

O Banco de Teses da Capes

Como já mencionamos, os trabalhos selecionados no Banco de Teses da CAPES foram os mesmos utilizados no balanço de produções acadêmicas realizado para a dissertação de mestrado. Fizemos a busca novamente para verificar a existência de trabalhos diferentes. No entanto, foram disponibilizados apenas trabalhos concluídos nos anos de

2011 e 2012, os quais já haviam sido selecionados no balanço anterior⁶⁵. Dessa forma, não encontramos trabalhos diferentes, nesse banco de dados.

A busca no portal do Banco de Teses da CAPES deu-se com o objetivo de verificar as pesquisas que estão abordando o professor de EE como o foco de análise, mais especificamente as mudanças que estão ocorrendo sobre o projeto de professor de EE para a escola pública brasileira. O número de trabalhos selecionados não foi extenso, mas indica que nesse banco de dados a análise sobre o professor de EE ainda é escassa e requer mais pesquisas. Os temas encontrados mais recorrentes foram: A política de Educação Especial na perspectiva inclusiva no Brasil e em municípios; o processo de escolarização analisados por tipo de deficiência; os cursos de formação para o professor de EE; como o professor da sala de aula regular está percebendo a política de Educação Especial na perspectiva inclusiva; a realidade de escolas específicas sobre a política em questão.

No Quadro 15 detalhamos as teses e dissertações selecionadas no portal CAPES.

⁶⁵ Quando o balanço de produções acadêmicas foi realizado em 2012 para a pesquisa de mestrado, o Portal de Teses da CAPES estava disponibilizando os trabalhos desde 1987. Solicitamos para a Ouvidoria da CAPES esclarecimentos sobre o ocorrido e a justificativa foi enviada por e-mail: “O desenvolvimento do banco de teses em nova tecnologia previa em seu projeto a adição gradual de dados de cada ano, passando por uma fase de conferência e homologação. As informações anteriores a 2011 carregadas em ambiente de homologação, não foram aprovadas pelo gestor da aplicação devido à característica da solução tecnológica que impede a obtenção de dados bibliométricos precisos. Desta forma a carga em produção parou em 2011, mesmo tendo continuado em homologação até o ano de 2008. Um novo projeto deve incluir um painel com dados estatísticos, apesar de manter a busca textual que é caracteristicamente imprecisa, uma prova de conceito já foi aprovada e devemos tornar pública ainda no primeiro semestre de 2016 uma versão com dados de 2013 a 2016, e depois gradativamente incluir cada ano de teses e dissertações com dados de 2012 a 1987, posteriormente o projeto terá uma fase para disponibilização de textos completos que não estejam com restrição de acesso (segredo industrial, segurança nacional). Ainda temos que fazer o novo cronograma do projeto, mas nosso Plano Diretor de Tecnologia da Informação (PDTI) prevê sua conclusão até Dezembro de 2017”.

Quadro 15 - Teses e dissertações selecionadas sobre o professor de EE no Portal CAPES, 2000-2013

TESES				
ANO	INST..	TÍTULO		ORIENTADOR
2000	USP	Professores especializados no ensino de deficientes visuais: um estudo concentrado nos papéis e competências	Tomázia Dirce Peres Lora	Roseli Cecília Rocha de Carvalho Baumel
DISSERTAÇÕES				
2006	PUC-SP	O professor de educação especial frente às políticas públicas de educação inclusiva: um estudo sobre identidade	Débora Maria de Paula Lino	Mitsuko Aparecida Makino Antunes
2008	UNB	O professor especialista da sala de recursos multifuncionais e a qualidade na educação infantil: uma aproximação possível	Rosemary Guilardi da Silva	Maria de Fátima Guerra de Souza
2008	UFES	No entrelaçar das complexas tramas políticas e sociais da inclusão escolar: o trabalho do professor de educação especial	Marileide Gonçalves França	Sonia Lopes Victor
2008	UFJF	A construção da identidade profissional do professor de Educação Especial em tempos de educação inclusiva	Maria Edith Romano Siems	Luciana Pacheco Marques
2010	UERJ	Ressignificando a educação especial no contexto da educação inclusiva: a visão dos professores especialistas	Annie Gomes Redig	Rosana Glat
2011	UNOES C	Concepções de professores que atuam na escola especial sobre a inclusão de alunos no ensino regular	Fabiana Piccoli D'Agostin i	Maria Tereza Ceron Trevisol
2013	UFSM	Em cena: a constituição do professor do Atendimento Educacional Especializado	Marcele Vieira Dorneles	Maria Inês Naujorks

Fonte: Vaz (2013, p. 33), Portal CAPES.

Como podemos observar no Quadro 15, foram selecionadas uma tese e seis dissertações entre os anos de 2000 a 2011. As produções estão distribuídas nas Regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, entre os estados de Santa Catarina (SC), São Paulo (SP), Rio de Janeiro (RJ), Minas Gerais (MG), Espírito Santo (ES) e o Distrito Federal (DF) respectivamente.

Durante as buscas dos trabalhos percebemos que muitos deles mencionam o professor de EE, mas não o tomam como objeto de estudo, analisando sua formação ou as formas do trabalho pedagógico. Como nosso objetivo foi encontrar trabalhos sobre especificamente esse professor, o número de selecionados não corresponde à quantidade de trabalhos encontrados.

Todas as teses e dissertações selecionadas neste banco de dados são de Programas de Pós-Graduação (PPGE) em Educação, o que indica que as produções sobre o professor de EE estão centradas na área.

O Banco da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

A busca dos trabalhos na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) teve a intenção de ampliar o número de trabalhos selecionados no portal de teses e dissertações da CAPES. Três, das dissertações já selecionadas no portal CAPES se repetiram na BDTD, as demais não constaram ou não foram selecionadas pelos descritores no portal da CAPES.

Os descritores utilizados para a seleção dos trabalhos foram, como já mencionamos: professor de Educação Especial; professor do Atendimento Educacional Especializado; professor especializado; professor especialista; e professor sala de recursos, nos quais destacamos 6 teses e dissertações descritas no quadro 16.

Quadro 16 - Teses e Dissertações selecionadas sobre o professor de EE na BDTD por ano, 2006-2016 (continua)

TESES				
ANO	INST.	TÍTULO	AUTOR	ORIENT.
2012	UFSCar	O trabalho de professores de Educação Especial: análise sobre a profissão docente no estado de São Paulo	Adriana Cunha Padilha	Kátia Regina Morena Caiado

Quadro 16 - Teses e Dissertações selecionadas sobre o professor de EE na BDTD por ano, 2006-2016 (conclusão)

TESES				
ANO	INST.	TÍTULO	AUTOR	ORIENT.
2014	UFSCar	Colaboração da Educação Especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino	Carla Ariela Rios Vilaronga	Enicéia Gonçalves Mendes
2016	UFAL	Identidades do professor de Educação Especial no contexto de Maceió-Alagoas	Elisângela Leal de Oliveira Mercado	Neiza de Lourdes Frederico Fumes
DISSERTAÇÕES				
2006	USFCar	Inclusão escolar e atuação dos professores de deficientes mentais do estado de São Paulo	Eli de Haro Petrechen	Enicéia Gonçalves Mendes
2009	UEL	Percepções e práticas de professores especialistas em educação especial que atuam como regentes em classes inclusivas	Erika Aparecida Regiani	Célia Regina Vitaliano
2013	UFG	Atuação do professor de apoio à inclusão e os indicadores de ensino colaborativo em Goiás	Adriana de Oliveira Freitas	Maria Marta Lopes Flores
2014	USFCar	O papel do professor de Educação Especial na proposta do coensino	Ana Paula Zerbato	Enicéia Gonçalves Mendes

Fonte: Elaboração própria com base na BDTD, 2016.

O Quadro 16 mostra que a concentração de teses e dissertações selecionadas nesse banco de dados está na região Sul, Sudeste e Centro-Oeste, especialmente na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) localizada em São Paulo (SP), a qual dispõe de um Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

Ao analisarmos os trabalhos selecionados pudemos observar que os trabalhos defendidos na UFSCar são todos do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial e os demais são de Programas em Educação.

Os trabalhos selecionados nesse banco de dados nos trouxeram uma perspectiva da atuação dos professores de EE na sala de aula regular, especialmente os defendidos na UFSCar no ano de 2014. Tal

fato não ocorreu na busca por trabalhos no Banco de Teses da CAPES, a qual também agrega produções dessa universidade.

O Portal de Busca Google Acadêmico

Para obtermos um número mais expressivo de trabalhos com estudos sobre o professor de Educação Especial, optamos por utilizar a ferramenta Google Acadêmico, na qual localizamos dissertações e artigos que não haviam sido coletados anteriormente.

No caso das teses e dissertações selecionamos uma, que está descrita no Quadro 17.

Quadro 17 – Teses e Dissertações selecionadas sobre o professor de EE no portal do Google Acadêmico, 2015

ANO	INST.	TÍTULO	AUTOR	ORIENT.
2015	UCDB	O Bem-Estar no trabalho dos professores das salas de recursos multifuncionais - surdez	Ana Paula Teixeira Minari da Rosa	Prof. ^a Dr. ^a Flavinês Rebolo

Fonte: Elaboração própria com base no Portal do Google Acadêmico, 2016.

No decorrer da busca por trabalhos nesse portal apareceram outras teses e dissertações, mas que já haviam sido selecionadas nos outros bancos de dados. Essa foi a única dissertação que apareceu somente neste sistema de buscas. Esse trabalho também foi desenvolvido em Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Católica Dom Bosco que está situada em Mato Grosso do Sul (MS).

Por mais que não tenhamos selecionados mais teses e dissertações no portal Google Acadêmico, foi importante observarmos que os trabalhos localizados não se diferenciam nos temas dos demais trabalhos nos outros bancos de dados, o que pressupõem uma predominância sobre as pesquisas no campo específico da Educação Especial com os impactos dessa política em escolas específicas, com os cursos de formação docente e com o desenvolvimento de práticas para a atuação com os alunos com deficiência, Transtornos Globais do desenvolvimento (TGD) ou Altas Habilidades/Superdotação.

Os artigos científicos selecionados

Para a busca dos artigos científicos das pesquisas produzidas no Brasil privilegiamos o portal *Scielo.org* e o Google Acadêmico com os descritores já mencionados, como está apresentado na tabela 11.

Tabela 11 - Quantidade de artigos científicos encontrados e selecionados sobre o professor de EE por banco de dados e descritores, 2012-2015

DESCRITORES	SCIELO		Google Acadêmico		TOTAL Por descritor	
	Enc.	Sel.	Enc.	Sel.	Enc.	Sel.
Professor de Educação Especial	93	1	18	2	332	3
Professor do Atendimento Educacional Especializado	0	0	309	1	309	1
Professor Especializado	0	0	-	0	0	0
Professor Especialista	0	0	-	0	0	0
Professor sala de recursos	0	0	14	0	0	0
TOTAL por banco de dados	93	1	341	3	434	4

Fonte: Elaboração própria com base no portal *Scielo* e no portal Google Acadêmico, 2016.

No portal do Google Acadêmico optamos por privilegiar os descritores ‘professor de educação especial’, ‘professor do AEE’ e ‘professor sala de recursos’, tendo em vista o número expressivo de trabalhos que encontramos e, com os demais descritores percebemos que os trabalhos se repetiam.

Ao realizarmos o balanço de produções acadêmicas para a dissertação de mestrado, buscamos os trabalhos no portal *Scielo*, no entanto, naquela ocasião não selecionamos nenhum trabalho que abordasse como tema central o professor de EE.

Assim como na pesquisa das teses e dissertações, na busca dos artigos científicos não delimitamos o período, mas os trabalhos selecionados foram de 2012 a 2015 o que indica, nesses bancos de dados, que as produções sobre o professor de EE em periódicos ainda são escassas e recentes.

Os artigos científicos encontrados tiveram as mesmas características temáticas que as teses e dissertações encontradas nos Bancos de Dados. A grande maioria dos trabalhos versou sobre as implicações da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva; formação docente; prática pedagógica; e tecnologias assistivas.

É essencial evidenciarmos que os artigos selecionados são uma amostra dos trabalhos desenvolvidos sobre o professor de EE e não representam a sua totalidade, mas nos auxiliam a verificar de maneira verticalizada, quais abordagens estão sendo trabalhadas.

Para melhor análise quantitativa, separamos os trabalhos selecionados por banco de dados nos tópicos a seguir.

Os artigos científicos selecionados no portal SCIELO

Os artigos científicos foram selecionados por meio do Portal *Scielo*, como já mencionamos, não delimitamos o período de busca e utilizamos os mesmos descritores. Conforme a tabela 4, selecionamos um artigo que está descrito no Quadro 18.

Quadro 18 – Artigos científicos selecionados sobre o professor de EE no Portal *SCIELO*, 2015

ANO	REVISTA /UF	TÍTULO	AUTOR
2015	Psicologia USP/SP	Os professores e a educação inclusiva: identificação dos fatores necessários à sua implementação	Marian Ávila de Lima e Dias Simone Conceição Rosa Patrícia Ferreira Andrade

Fonte: Elaborada com base no Portal *Scielo.org*.

O artigo selecionado está concentrado na área da psicologia, mais precisamente da psicologia escolar na Universidade Federal de São Paulo e foi publicado na revista de Psicologia da USP.

Os artigos científicos selecionados no portal de busca Google Acadêmico

Os artigos científicos selecionados nesse banco de dados seguem a linha de raciocínio dos demais trabalhos encontrados, a diferença está no fato deste banco nos proporcionar periódicos que não estão credenciados no portal *Scielo*. Destacamos os trabalhos por ordem de ano no Quadro 19 a seguir:

Quadro 19 - Artigos científicos selecionados sobre o professor de EE no Portal Google Acadêmico por ano, 2012-2015

ANO	REVISTA /UF	TÍTULO	AUTOR
2012	Revista Educere Et Educare	Inclusão e Interação: pesquisa sobre atuação do professor de educação especial em bidocência	Renata Gomes Camargo (UFSM) Luana Zimmer Sarzi (UFSM)
2015	Revista Acta Scientiarum (UEM)	Professoras do atendimento educacional especializado: intervenção clínica ou pedagógica?	Renata Porcher Scherer Maria Cláudia Dal'Igna

Fonte: Elaborada com base no Portal Google Acadêmico, 2016.

O fato do portal Google acadêmico não limitar os periódicos possibilitou que encontrássemos mais artigos científicos quando comparado ao portal *Scielo*. No entanto, os artigos apresentam as mesmas características: são recentes e são do Sul ou Sudeste do país.

No geral, os artigos selecionados neste banco de dados não destoam dos demais selecionados. Grande parte das produções acadêmicas encontradas está centrada na análise da pequena política⁶⁶ nas escolas ou versam sobre um elemento específico, como: formação, prática pedagógica, tecnologia assistiva.

⁶⁶ O conceito de “pequena política” abordado por Gramsci (1976) se traduz na análise sobre as ações cotidianas, do micro espaço. Como afirma Coutinho (2011, p. 243) “A pequena política compreende as questões parciais e cotidianas que se apresentam no interior de uma estrutura já estabelecida em decorrência de lutas pela predominância entre as diversas frações de uma mesma classe política”.

Os trabalhos acadêmicos selecionados

A busca por trabalhos publicados em anais de eventos acadêmicos acrescenta nas possibilidades de encontrar produções acerca do professor de Educação Especial que não se encontram em periódicos ou não estão finalizadas. Utilizamos como amostra os trabalhos publicados nos anais das Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e dos trabalhos disponibilizados pelo Google Acadêmico, entretanto, neste último portal não selecionamos nenhum trabalho publicado em anais de eventos.

No balanço de produções acadêmicas realizado anteriormente, recorremos aos CD-ROM das Reuniões Científicas Regionais da ANPED a Região Sul, do Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial e do Congresso Brasileiro de Educação Especial. Dentre esses últimos eventos mencionados, selecionamos apenas quatro trabalhos apresentados no Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, nos demais anais não encontramos trabalhos cujo objeto de análise é o professor de EE. Na tabela 12 quantificamos os trabalhos publicados em eventos separadamente.

Tabela 12 – Total de trabalhos acadêmicos selecionados sobre o professor de EE por banco de dados, 2006-2011

BANCO DE DADOS	TRABALHOS ACADÊMICOS SELECIONADOS
<i>ANPED</i>	1
Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial	4
TOTAL	5

Fonte: Elaborada com base nos Anais das reuniões nacionais da ANPED e no Google Acadêmico, 2016.

Como podemos observar na Tabela 12, selecionamos 5 trabalhos publicados em anais de eventos que mesmo sem determinar um período de busca foram publicados durante os anos de 2006 a 2011. Para melhor visualização dos trabalhos, os destacamos por banco de dados.

Os trabalhos acadêmicos selecionados na ANPEd

Privilegiamos os anais das Reuniões Nacionais da ANPEd por considerarmos que é um evento que reúne grande parte dos pesquisadores brasileiros da área educacional. Os anais foram consultados no sítio eletrônico de cada reunião, disponibilizados na internet⁶⁷ e, para a busca dos trabalhos, destacamos o Grupo de Trabalho (GT) 15 – Educação Especial.

A verificação dos trabalhos não foi pelos descritores, mas pela leitura dos elementos textuais, como: título, palavras-chaves, resumo e texto na íntegra. Apesar do número extenso de trabalhos apresentados no GT ao longo dos anos de 2000 a 2015, as pesquisas sobre o professor de EE são escassas. Os trabalhos estavam muito mais centrados a questões específicas, por exemplo: estudo sobre os limites e possibilidades dos alunos com deficiência nas escolas. Assim como no balanço de produções acadêmicas realizado em 2012, encontramos somente o trabalho de Dorziat (2010) como está descrito no Quadro 20.

Quadro 20 - Trabalhos acadêmicos selecionados sobre o professor de EE nos anais das Reuniões Nacionais da ANPEd, 2010

ANO	EVENTO/ LOCAL	TÍTULO	AUTOR
2010	33 ^a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação	O profissional da inclusão escolar em foco	Ana Dorziat (UFPB)

Fonte: Elaborada com base nos Anais das Reuniões Nacionais da ANPEd, 2016.

Apesar de termos selecionado somente um trabalho, esse foi o único que não pertence a região Sul, Sudeste e Centro-Oeste como os demais trabalhos selecionados. Não podemos deixar de destacar que ao

⁶⁷ Estão disponibilizados na internet os anais da 23^a reunião que ocorreu no ano de 2000 a 37^a realizada no ano de 2015. As Reuniões eram realizadas anualmente e, a partir da 36^a no ano de 2013, passaram a ser realizadas a cada dois anos.

longo das 15 reuniões (2000-2015) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no GT específico sobre Educação Especial, somente um trabalho se dedicou a analisar o professor de EE. Essa observação possibilita indagarmos que: O professor de EE é pouco estudado por considerarem que não tem importância no processo de escolarização dos sujeitos da Educação Especial? Ou, para o campo específico, esse professor, seu papel ou sua função já estão claros o suficiente? Nas duas situações o professor de EE não é tratado em suas múltiplas determinações.

Os trabalhos acadêmicos selecionados no Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial

Os trabalhos publicados nos anais do Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial foram selecionados no balanço de produções acadêmicas realizado para a dissertação de mestrado e serão analisados novamente. Estão listados no Quadro 21.

Quadro 21 – Trabalhos Acadêmicos selecionados sobre o professor de EE no Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 2006-2011

ANO	ENCONT.	TÍTULO	AUTOR	INST.
2006	II	Professores especializados de um centro de apoio: estudo sobre saberes necessários para a sua prática	Rosângela Gavioli Prieto	USP
2008	IV	O professor de Educação Especial: novos contextos, novas demandas e novos contornos de atuação em uma perspectiva pedagógica	Mauren Lúcia Tezzari	UFRGS
2011	VI	Ação pedagógica e Educação Especial: para além do AEE	Cláudio Roberto Baptista	UFRGS
2011	VI	Trabalho de professores de Educação Especial: análise sobre o profissionalismo docente	Adriana Cunha Padilha	UFSCar

Fonte: Vaz (2013, p. 36).

Os trabalhos aqui selecionados são de pesquisas vinculadas às universidades das regiões Sul e Sudeste, não destoando das demais

produções selecionadas o que nos possibilita análises sobre o *locus* das pesquisas sobre o professor de EE.

Considerações gerais sobre as produções acadêmicas selecionadas

Para a elaboração deste balanço de produções acadêmicas sobre a temática professor de EE, privilegiamos cinco bancos de dados (Banco de Teses da CAPES, BDTD, Portal *Scielo*, Google Acadêmico e os anais das reuniões nacionais da ANPEd), os quais nos possibilitaram encontrar alguns trabalhos que tocavam no cerne da questão, qual seja: o professor de EE. Utilizamos também os trabalhos já selecionados no balanço de produções acadêmicas realizado para dissertação de mestrado defendida em 2013 que também tinha como objeto de estudo o professor de EE. Entretanto, salientamos que os trabalhos aqui selecionados são uma amostra da produção nacional sobre o tema. A escolha por eleger os trabalhos que discutissem especificamente esse professor fez com que descartássemos trabalhos que o abordavam, mas priorizavam outras questões, como: curso de formação, metodologia de trabalho, entre outros.

Como podemos observar, foram selecionadas 24 produções acadêmicas entre teses, dissertações, artigos publicados em periódicos e trabalhos publicados em anais de eventos acadêmicos. A quantidade de produções pode ser observada por ano de concentração Gráfico 4. O maior número de produções está principalmente em 2008, seguido por 2006, 2011 e 2015. Interessante ressaltar que foi em 2008 que a política de Educação Especial na perspectiva inclusiva foi divulgada, mas sua construção é anterior, podendo indicar trabalhos vinculados a essa concepção de Educação Especial.

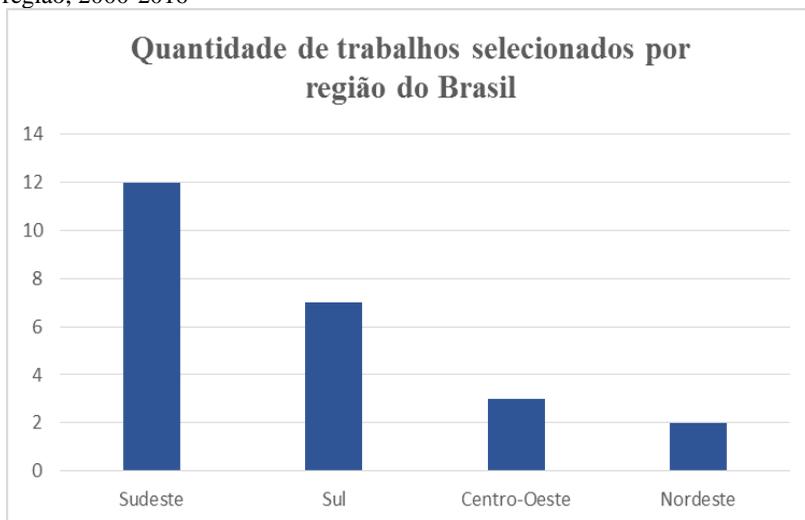
Gráfico 4 - Quantidade de trabalhos selecionados sobre o professor de EE por ano de produção, 2000-2016



Fonte: Elaborada com base no Portal CAPES, na BDTD, no *Scielo*, Google Acadêmico, Portal das reuniões nacionais da ANPED e Vaz (2013), 2016.

Como já salientamos, as produções estão concentradas nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste. Apenas a produção de Dorziat (2010) representa a região Nordeste vinculada à Universidade Federal da Paraíba (UFPB). O Gráfico 5 nos mostra essas distribuições dos trabalhos totais por região.

Gráfico 5 - Quantidade de trabalhos selecionadas sobre o professor de EE por região, 2000-2016

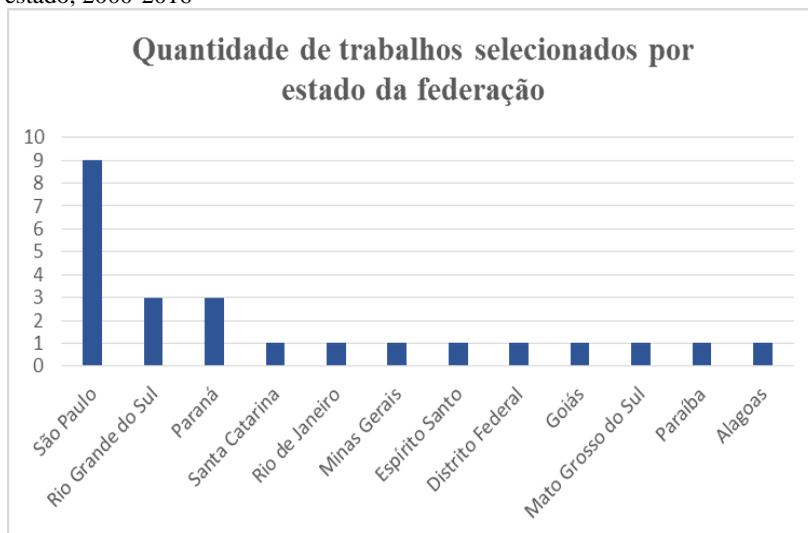


Fonte: Elaborada com base no Portal CAPES, na BDTD, no *Scielo*, Google Acadêmico e Portal das reuniões nacionais da ANPED, 2016.

Como mostramos no Gráfico 5 a maior concentração está na região Sudeste com nove trabalhos selecionados, seguida pela região Sul com sete trabalhos. As Regiões Centro-Oeste e Nordeste apresentam, respectivamente, três e um.

Para melhor visualização do local de concentração dos trabalhos selecionados, mostramos no Gráfico 6 a quantidade por estado da federação.

Gráfico 6 - Quantidade de trabalhos selecionadas sobre o professor de EE por estado, 2000-2016



Fonte: Elaborada com base no Portal CAPES, na BDTD, no *Scielo*, Google Acadêmico e Portal das reuniões nacionais da ANPED, 2016.

Com base na análise dos dados apresentados desenvolvemos reflexões acerca da concepção de professor de Educação Especial dos autores selecionados no balanço de produções acadêmicas sobre o tema, as quais estão expostas no decorrer desta tese.

ANEXO A – TABELA EXTRAÍDA DE JANNUZZI (2012, p. 128).

TABELA 8

Execução financeira durante os anos de 1975 a 1979 em Cr\$1.000,00

	Previsto 1975-79	Realizado 1975-79	% verba utilizada	% do total previsto utilizada	fontes de recursos	
• Capacitação de RH para a área de educação especial.	60.702	58.204	95,9	8,8	8,8	Tesouro, PREMEN, FNDE
• Cooperação técnica e financeira às instituições privadas da área de educação especial.	90.504	85.458	94,4	13,1	12,8	Tesouro, FNDE
• Reformulação de currículos para a educação especial.	10.849	10.548	97,2	1,6	1,6	Tes., PREMEN, INEP-FNDE
• Assistência técnica e financeira aos sistemas estaduais de ensino.	55.670	55.670	100	8,1	8,3	FNDE
• Qualificação profissional de excepcionais.	11.400	11.400	100	1,7	1,7	FNDE
• Organização e desenvolvimento de serviços de educação precoce.	5.200	5.200	100	0,8	0,8	Tesouro
• Atendimento a educandos com problemas de aprendizagem.	1.810	1.810	100	0,3	0,3	Tesouro
• Apoio a projetos de desenvolvimento da educação e cultura.	41.218	40.524	98,3	6,0	6,1	FNDE
• Administração do CENESP, INES e IBC.	412.771	399.680	96,8	59,8	59,8	Tesouro, FNDE
Total Geral	690.124	668.494	96,9			

Observação: A tabela original traz previsão para o ano de 1980, acrescentando dois itens: expansão e melhoria da educação especial e desenvolvimento da educação pré-escolar a excepcionais com verbas do FNDE e do Tesouro de 15.000 e 4.000 cruzeiros respectivamente.

128

Gilberto de Martino Jannuzzi