



Educação & Realidade

ISSN: 0100-3143

ISSN: 2175-6236

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação

Vaz, Kamille

Professor Sem Ensino: projeto de escola e professor para educação especial (1996-2016)

Educação & Realidade, vol. 46, núm. 3, e116977, 2021

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação

DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236116977>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317270169007>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais informações do artigo
- ▶ Site da revista em redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

SEÇÃO TEMÁTICA:
CAPITALISMO, ESTADO E EDUCAÇÃO:
OS LIMITES DO CAPITAL



Professor Sem Ensino: projeto de escola e professor para educação especial (1996-2016)

Kamille Vaz¹

¹Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte/MG – Brasil

RESUMO – Professor Sem Ensino: projeto de escola e professor para educação especial (1996-2016). O objetivo deste artigo é contribuir com o debate do projeto de escola pública e de professor para a educação especial proposto nas políticas educacionais no início do século XXI no Brasil. Com base no materialismo histórico-dialético, analisamos documentos nacionais representativos da política de educação especial entre 1996 e 2016. Constatamos que o projeto de escola pública está ancorado no viés assistencialista, com ampliação da entrada do setor privado em sua gestão. A educação especial na atual perspectiva reforça a característica de serviço a ser prestado nas escolas regulares, e o professor, nesse contexto, é mais um recurso utilizado. Tais considerações corroboram com as determinações das Organizações Multilaterais para a educação.

Palavras-chave: Professor de Educação Especial. Função Social da Escola. Política de Educação Especial.

ABSTRACT – Teacher Without Teaching: school and teacher project for special education (1996-2016). The aim of this article is to contribute to the discussion on the project of public school and of teacher for Special Education as proposed by Brazilian educational policies in the beginning of the 21st century. Based on historical-dialectical materialism, we analyzed national documents that represents the Special Education policy between 1996 and 2016. We found that the public-school project is anchored in the assistance bias, with an increase in the private sector's entry into its management. Special education in the current perspective reinforces the service characteristic to be provided in regular schools, and the teacher, in this context, is one resource used, among others. Such considerations corroborate the determinations of multilateral organizations for education.

Keywords: Special Education Teacher. School Social Function. Special Education Policy.

Introdução

Com este artigo temos o objetivo de apresentar a pesquisa realizada sobre o projeto de professor de educação especial¹ proposto no âmbito das políticas educacionais para atender ao projeto de escola pública brasileira no início do século XXI. Para tanto, com base no materialismo histórico dialético, realizamos análises de documentos nacionais com ênfase nos anos de 1996 a 2016.

Os documentos oriundos da década de 1990 representam a Reforma Educacional em curso e as suas influências na composição da política de educação especial no início do século XXI, a qual se caracteriza fortemente pela perspectiva inclusiva. A política educacional de perspectiva inclusiva no Brasil é intensificada a partir de 2008 com o incentivo às matrículas dos estudantes com deficiência, 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 educação especial que está sendo requerido como parte desse processo. Consideramos que tal estudo, 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.

Importante destacar 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 educação especial se faz crucial para analisar o projeto político em vigor.

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.

Buscamos refletir sobre o projeto de professor de educação especial e as mediações que o envolvem, com base na análise dos documentos oficiais que consideramos representativos da política educacional². 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).

Dessa forma, refletimos sobre: 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 educação especial, 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 reconverter o professor de educação especial ao modelo do AEE?

A Educação Especial e a Escola Pública nas Políticas Educacionais

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 Nacional 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, re-direciona todas as matrículas dos estudantes 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, TGD e altas habilidades/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 especializadas, e a tentativa de *atualização*³ dessa política em 2020, a perspectiva de todas as matrículas na escola regular continua em vigor.

A constituição da escola pública na sociedade capitalista representa os interesses do capital para a formação da classe trabalhadora e, a depender dos seus interesses de acumulação, 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 siste-

matizado. 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, proativa e inovadora.

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 (Algebaile, 2009) nos faz refletir sobre o projeto de professor no escopo de suas relações sociais.

As proposições políticas educacionais estão articuladas e mediadas pelas Organizações Multilaterais (OM). Segundo Dale (2004, p. 448),

O conteúdo efetivo da mensagem vinculada pelas organizações internacionais baseia-se em modelos, categorias e guiões 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.

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 educação especial que está em pauta. Tendo em vista que, conforme aponta 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 (Algebaile, 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, p. 109),

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.

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 educação especial em andamento.

A política de educação especial na perspectiva inclusiva está inserida em um projeto de sociedade que pretende transformar as escolas em uma parte do 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. 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.

Nessa perspectiva, o professor de educação especial não deve ensinar conteúdos relacionados às áreas de conhecimento, mas possibilitar o convívio, a criatividade, e orientar esses estudantes para viverem nessa sociedade e se adequarem à escola por meio de técnicas e materiais nas salas de recursos multifuncionais. Tal indicação reflui 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 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 estudantes ditos comuns, qual é o objetivo da escola para os estudantes da educação especial? Questionamos: em que lugar os estudantes da educação especial travarão relação com os conhecimentos escolares pelo processo de ensino e aprendizagem?

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 até então 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 (Vaz, 2017).

O Professor de Educação Especial nas Políticas Educacionais

As políticas educacionais da década de 1990 são marcadas pelas Reformas Educacionais que foram muito além da produção de documentos, mas difundiram uma concepção atrelada aos interesses inter-

nacionais, desenvolvimento econômico e a um novo modo de produção que Harvey (1998) denominou de *acumulação flexível*. Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 87) afirmam que

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.

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 aponta Melo (2005, p. 71):

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.

As Organizações Multilaterais (OM), 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 documentos oriundos da década de 1990⁴ e que influenciaram na construção das políticas educacionais no Brasil foram fundamentais para a instalação de uma nova forma de orientar a população com *slogans* populistas e com discurso de combate à desigualdade.

Garcia e Michels (2011, p. 106) 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.

Nesse sentido, a reforma educacional dos anos de 1990, disseminou a concepção de educação inclusiva, a qual guarda relação com uma suposta ideia de sociedade inclusiva. O discurso de inclusão escolar contribui com a concepção da escola como espaço de resolução dos problemas sociais, no qual está inserida a teoria do capital humano,

assim como na década de 1970, mas com o discurso mais apelativo. A escola, nessa concepção é o espaço fundamental para a resolução dos problemas da sociedade, nesse caso específico, propulsora do ideário da inclusão social.

Mesmo com as atualizações até o ano de 2016, a LDBEN n. 9.394/1996 continua a afirmar o modelo de integração e o professor com formação específica para o atendimento especializado. Esta lei ainda prevê o atendimento aos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação⁵ preferencialmente no ensino regular, ou seja, possibilita a matrícula dos estudantes da educação especial em instituições segregadas, reafirmando assim, o *continuum* de serviços. O professor de educação especial, tratado nesse período por professor especializado, não apresenta grandes mudanças do proposto na década de 1970 e 1980.

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.

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.

O professor especializado é o professor de educação especial, aquele que tem 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 (Brasil, 2001b). Cabe ressaltar que as salas de recursos previstas nesse período são caracterizadas pelo atendimento a um tipo de deficiência. Garcia (2004, p. 6), 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?

Como podemos observar, até esse momento histórico, a proposta de educação especial não contém mudanças significativas desde a criação do Centro Nacional de Educação Especial (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 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.

A política de inclusão escolar propagada é afirmada como uma quebra de paradigma, propondo que o espaço em que devem estar os estudantes-público da educação especial é a 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 específicos⁶ 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, as quais têm por característica atender todo o público-alvo da educação especial, diferentemente das salas de recursos propostas na década de 1990. 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 *lôcus* de atuação do professor de educação especial, 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 dessa modalidade – com o apoio das 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, 2016) 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, 2016).

Expressão maior dessa disputa foi a alteração da política de educação especial encaminhada no Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020, pelo governo de Jair Messias Bolsonaro (sem partido) e a forte pressão da população contrária a essa mudança, resultando na suspensão do decreto pelo Supremo Tribunal Federal em 18 de dezembro de 2020, alegando sua inconstitucionalidade.

Em relação aos professores, a proposta continua equiparando os professores de educação especial aos professores do AEE (Vaz, 2017), agora também previstos nas instituições segregadas, conforme Portaria n. 243 (Brasil, 2016). 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.

Entretanto, como está previsto na Resolução n. 4 (Brasil, 2009b), há uma gama de atribuições direcionadas a esse professor específico que não estão diretamente relacionadas ao atendimento nas salas de recursos multifuncionais. Suas atribuições estão centradas em características de serviços técnicos ou de gestão da inclusão nas escolas regulares. No entanto, para Garcia (2013, p. 115),

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) considera que perante a necessidade de dar conta de ta-

manha 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.

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 educação especial. Ou seja, além de igualar a proposta desse professor específico ao professor do AEE, limita sua atuação para fora da sala de aula regular, isto é, na SRM. Importante ressaltar que, historicamente, esse professor específico está marcado por uma formação e atuação baseadas na concepção médico-pedagógica (Michels, 2004) e que o trabalho na sala de aula regular como mediador do conhecimento sistematizado nunca foi o horizonte nas políticas educacionais.

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 cursos específicos sobre o Atendimento Educacional Especializado ofertados pelo governo federal em parceria com instituições de ensino superior.

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 licenciado a outra função no ambiente escolar. Trata-se de uma forma mais rápida e barata de formar professores nos moldes desejados e reconvertê-lo às exigências da política em pauta.

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 (2011, p. 81),

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.

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 educação especial.

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, p. 4) afirma que,

Nesse contexto, a procura por profissionais de novo tipo, flexíveis, capazes de gerir imprevistos, inovadores, pró-ativos e eficientes trouxe 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.

A reconversão do professor de educação especial em professor do AEE também atende às exigências do Capital ao compreender que é necessário um novo tipo de professor – que não necessita ser efetivamente um professor – para auxiliar nesse novo modelo de *sociedade inclusiva* em que é necessário adequar todos ao mercado de trabalho, que, nessas características, atende ao trabalho simples ou ao mercado informal, empreendedor. A proposta de educação especial na perspectiva inclusiva está relacionada às reformas educacionais da educação básica.

A efetivação do AEE 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, 2010).

O professor do AEE, foco da política de educação especial de 2008, tem sua atuação voltada às SRM nas escolas regulares. Garcia (2013, p. 112) 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 daqui-

lo que se poderia denominar de uma sólida formação teórica para o exercício da profissão.

Nesse sentido, o professor de educação especial é tratado nos textos representativos da política educacional pelo uso de diferentes terminologias no sentido de articular uma nova concepção de professor.

O Professor, o Educador ou o Profissional da Educação Especial nas Políticas Educacionais

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 educação especial 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 sistematizado produzido historicamente. 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, 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, p. 19) 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.

Nesse sentido, o professor aqui referido é aquele que trabalha com os recursos e com a acessibilidade. O docente proposto nos documentos é o *professor multifuncional* (Vaz, 2017), 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). 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 educação especial. 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.

O termo profissional está ancorado no conceito de profissionalização, que, segundo Shiroma e Evangelista (2011, p. 129) 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.

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 im-

plantada, 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, p. 28) 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.

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).

Com base nas reflexões levantadas, compreendemos que a utilização dos termos *professor*, *profissional*, *educador* para denominar os professores de educação especial não representam diferenciações profundas a respeito do projeto de professor pautado nas políticas de perspectiva inclusiva. 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, com os processos de desintelectualização, reconversão docente, intensificação e precarização do seu trabalho.

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)⁷; 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.

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, p. 2) 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”. Assim, o professor e junto o professor de educação especial 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* humanitários 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).

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 conhe-

cimento 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.

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 habilidades/superdotação estão fazendo parte. Se é na escola pública que esses sujeitos terão, potencialmente, acesso ao conhecimento, é nesse espaço que devem estar. A questão é travarmos disputas para a atuação na contracorrente proposta pelas políticas educacionais.

Para a política de perspectiva inclusiva ser implementada, o projeto de professor de educação especial é central. Será que uma concepção de professor que atue no interior da sala de aula regular e que caminhe junto com a escolarização na educação básica, para além da acessibilidade e dos recursos, não seria uma estratégia mais eficaz para a escolarização dos estudantes da educação especial?

Recebido em 15 de maio de 2021

Aprovado em 20 de julho de 2021

Notas

- 1 Optamos por utilizar a nomenclatura professor de educação especial 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.
- 2 Os documentos analisados foram: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394, (Brasil, 1996); Parecer CNE/CEB n. 17 (Brasil, 2001a); Resolução CNE/CEB n. 2 (Brasil, 2001b); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a); Decreto n. 6.571 (Brasil, 2008b); Parecer CNE/CEB n. 13 (Brasil, 2009a); Resolução CNE/CEB n. 4 (Brasil, 2009b); A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva (Ropoli et al., 2010); Decreto n. 7.611 (Brasil, 2011a); Nota técnica nº 62 (Brasil, 2011b); Manual de Orientação do Programa implantação das salas de recursos multifuncionais (Brasil, 2010); Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Brasil, 2014); Portaria nº 243 (Brasil, 2016).
- 3 O destaque nesse caso, deve-se ao fato de compreendermos a proposição de políticas educacionais como um processo, que está sofrendo alterações, mas não rompe com o projeto de educação e escola pública pautado para o Brasil.

- 4 Podemos citar como exemplo a *Declaração Mundial de Educação para Todos* (Unesco, 1990) e a *Declaração de Salamanca*: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais (Unesco, 1994).
- 5 Público-alvo alterado pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (Brasil, 2013).
- 6 Estão nesse grupo, sujeitos com diagnósticos de: “[...] dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros” (Brasil, 2008a, p. 15).
- 7 Sobre esse assunto ver: Silva (2017).

Referências

- ALGEBAIL, Eveline. **Escola Pública e Pobreza no Brasil**: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.
- BOROWSKY, Fabíola. **Fundamentos Teóricos do Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado (2007)**: novos referenciais? 2010. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. 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. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. 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. P. 36.
- BRASIL. Conselho Nacional de 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. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2001c.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 3/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: CNE, 21 fev. 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008a.
- BRASIL. Ministério da Educação. 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. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 13, de 3 de junho de 2009. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Edu-

cação 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. Ministério da Educação. Manual de Orientação do **Programa implantação de salas de recursos multifuncionais**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. 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. Ministério da Educação. 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. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. 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. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 set. 2020.

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.

DALE, Roger. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma 'Cultura Educacional Mundial comum' ou localizando uma 'Agenda Globalmente Estruturada para a Educação?'. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, CEDES, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004.

EVANGELISTA, Olinda. Políticas educacionais, privatização e formação do professor no Brasil. In: LIMA, Antonio B. de; VIRIATO, Edaguimar O. (Org.). **Política educacional e qualificação docente**. Cascavel/PR: Assoeste, 2001. P. 13-30.

EVANGELISTA, Olinda. **Curso de Pedagogia: hegemonia da docência**. Projeto de pesquisa – 2006-2007. EED/CED/UFSC, Florianópolis, 2006.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007.

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; 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, 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: Junqueira & Marin, 2014. P. 47-82.

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, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2004. CD-Rom. P. 1-14.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e a Formação Docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 18, p. 101-119, 2013.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Para Além da 'Inclusão': crítica às políticas educacionais contemporâneas. In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O Que Revelam os Slogans na Política Educacional**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014. P. 101-140.

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.

HARVEY, David. **A Condição Pós-Moderna**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

MARX, Karl. Para a Crítica da Economia Política. In: MARX, Karl. **Os Pensadores**. Tradução de José Carlos Bruni et al. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. P. 103-132.

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.

MICHELS, Maria Helena. **A Formação de Professores de Educação Especial na UFSC (1998-2001): ambiguidades estruturais e a reiteration do modelo médico-psicológico**. 2004. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 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.

MICHELS, Maria Helena; SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Quatro Teses Sobre a Política de Formação de Professores. In: GENTIL, Heloisa Salles; MICHELS, Maria Helena (Org.). **Práticas Pedagógicas: política, currículo e espaço escolar**. 1. ed. Araraquara: Junqueira&marin, 2011. P. 10-28.

ROPOLI, Edilene Aparecida et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, 1 vol).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SHIROMA, Eneida Oto. Política de Profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? **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, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A Colonização da Utopia nos Discursos Sobre Profissionalização Docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 525-545, 2004.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e Responsabilização pelos Resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva** (UFSC), v. 29, p. 127-160, 2011.

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.

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, 2017

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. Goten: 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.

VAZ, Kamille. **O Projeto de Professor para a Educação Especial**: demandas do capital para a escola pública no século XXI. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017.

Kamille Vaz é Professora Adjunta da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Membro do Grupo de Estudos sobre Educação Especial (GEEP/UFSC) e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Especial e Direito Escolar (GEPEEDE/UFMG).
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2277-929X>
E-mail: kamillevaz@gmail.com

Editora-responsável: Carla Vasques

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.