

**MODELOS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL:  
ESTRATÉGIAS DE CONSOLIDAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL****Teacher education models of Special Education: consolidation strategies educational  
policy****Modelo de formación del maestro de la Educación Especial: estrategias de  
consolidación de la política educativa**

Kamille Vaz\*

Rosalba Maria Cardoso Garcia\*\*

**Resumo**

Este artigo tem como objetivo o estudo sobre o professor de Educação Especial, mais especificamente, os modelos de formação em meio às políticas educacionais do início do século XXI. Para tanto, utilizamos como procedimentos metodológicos a análise de documentos oficiais elaborados no período entre 2001 e 2011 que expressam a política de Educação Especial na perspectiva inclusiva e da produção acadêmica do campo específico. Ressaltamos, a partir disso, três modelos de professor apreendidos na análise da formação: o professor generalista, o professor especialista e o professor do Atendimento Educacional Especializado. Essa diferenciação é mais um elemento para a discussão sobre a reconversão docente e a divisão do trabalho dentro das escolas, considerando-se a Educação Especial como constituinte das políticas educacionais para a Educação Básica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Professor de Educação Especial. Política educacional. Formação docente.

**Abstract**

This article aims to study the Special Education teacher, more specifically, the training models among the educational policies of the early twenty-first century. Therefore, we use as instruments analysis of official documents, the period from 2001 to 2011, expressing the special education policy in the inclusive perspective and academic production of the specific field. We emphasize three teacher models seized in the analysis of training: the generalist teacher, teacher specialist and Professor of specialized educational services. This distinction is one more element to the discussion on teacher retraining and the division of labor within schools, considering the special education as a constituent of education policy for Basic Education.

**KEYWORDS:** Special Education Teacher. Educational policy. Teacher education.

---

\* Doutoranda da linha Trabalho e Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e integrante do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO). E-mail: kamillevaz@gmail.com

\*\* Professora do Departamento de Estudos Especializados em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e integrante do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO). E-mail: rosalba.garcia@ufsc.br

## Resumen

Este artículo tiene como objetivo estudiar el maestro de Educación Especial, más concretamente, los modelos de capacitación entre las políticas educativas de los principios del siglo XXI. Por lo tanto, utilizamos como instrumentos de análisis de documentos oficiales, el período de 2001 a 2011, que expresa la política de educación especial en la perspectiva inclusiva y la producción académica del campo específico. Destacamos tres modelos docentes incautados en el análisis de la formación: el maestro generalista, especialista maestro y profesor de servicios educativos especializados. Esta distinción es un elemento más a la discusión sobre el reciclaje maestro y la división del trabajo dentro de las escuelas, teniendo en cuenta la educación especial como componente de la política de educación para la Educación Básica.

---

**PALABRAS CLAVE:** Maestro de la Educación Especial. Política educativa. Formación docente.

## INTRODUÇÃO

O objetivo da discussão aqui apresentada consiste em refletir acerca do professor de Educação Especial (EE) no Brasil, tomando como base a reforma educacional dos anos 1990 e procurando produzir algum grau de verticalização em relação aos modelos de formação docente previstos no âmbito da política educacional brasileira.

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

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

Com base nesse pressuposto, partimos da consideração acerca do acirramento do processo de produção e acumulação de capital identificado como "regime de acumulação flexível" como estratégia de superação da crise geral do capital em curso nas décadas de 1970 e 1980 (HARVEY, 2004). O conjunto de mudanças nos processos produtivos e nas medidas de regulamentação do trabalho que foram implementadas, visando a reposição da hegemonia do capital e a ampliação de sua reprodução, necessitavam do Estado como "nexo fundamental" do sociometabolismo do capital (MÉSZÁROS, 2005). Os Estados nacionais que assumem o modelo neoliberal reduzem suas funções voltadas às políticas sociais, tendo em vista a necessidade de redirecionar os investimentos para o setor produtivo (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011).

No caso do Brasil, os direitos sociais (dentre eles, a educação) passam a ser compreendidos como serviços que podem ser prestados tanto pelo setor público como pelo setor privado (PEREIRA, 1996). Compreendemos que as políticas sociais, na sua versão focalizada e fragmentária, representam a perda de um horizonte de universalidade dos direitos sociais, ao estabelecer ações voltadas a grupos sociais organizadas em função da identificação de diferentes necessidades específicas relacionadas como dados culturais, consistindo, dessa forma, em obscurecimento da matriz de classe social constitutiva do público-alvo das políticas públicas.

Particularmente em relação à Educação Básica brasileira, as reformas abrangeram o financiamento, a gestão, o currículo, a avaliação e a formação de professores (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002). Tais reformas foram consolidadas, no país, anunciando um objetivo de universalização da educação fundamental, embora implementadas sob a regência da focalização. Portanto, configurou-se uma universalização focalizada nos grupos que, historicamente, estiveram fora do sistema educacional ou nele não permaneceram até a conclusão dos estudos (FREITAS, 2002). Ao mesmo tempo, a educação fundamental foi sendo direcionada para a formação dos "códigos da modernidade" ou à "satisfação das necessidades básicas de aprendizagem", restritas à "apropriação de conhecimentos e habilidades básicas: leitura e escrita, cálculo, solução de problemas e conhecimento básico para participação social" (BUENO, 2008, p. 47).<sup>1</sup>

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

A presença dos alunos da Educação Especial no ensino regular já estava colocada no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394 (BRASIL, 1996), assim como a previsão de professores capacitados e especializados. A premissa, em acordo com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), carecia de detalhamento e explicitação, o que ocorreu mediante as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b).

Naquele momento, o debate em curso sobre a formação inicial dos professores de Educação Especial (EE) estava relacionado à distinção entre o professor generalista e o professor especialista que, para José Geraldo Silveira Bueno (1999), não são opostos, mas

---

<sup>1</sup> Os programas e projetos educacionais da década de 1990, sob o comando dos governos de Fernando Collor de Mello, Itamar Franco e o primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso podem ser apreciados em Neves (2000).

<sup>2</sup> Salas de atendimento em contraturno localizadas nas escolas públicas de ensino e nos centros de Atendimento Educacional Especializado ou nas escolas especiais de caráter privado-assistencial.

complementares. A formação inicial, por intermédio das extintas habilitações no curso de Pedagogia, provia o sistema educacional de um modelo generalista de professor de Educação Especial, pois, nos primeiros anos de curso, aprofundava discussões acerca das teorias educacionais e pedagógicas e, mais ao final, direcionava os estudos para o conhecimento específico. Um segundo modelo de formação, com o objetivo de estudo das deficiências e de métodos e técnicas específicos e pouco afeito às questões pedagógicas, prepararia o professor especialista (BUENO, 1999).<sup>3</sup> Tais modelos de formação foram concomitantes no país.

Ao refletir acerca da presença dos alunos da EE nas classes comuns, visando uma perspectiva de escolarização, questionamos: os professores de EE que atuam na escola regular não deveriam auxiliar nos processos de apropriação do conhecimento escolar dos alunos com deficiência? Para tanto, a formação constituída por uma sólida base pedagógica não seria imprescindível? Inserindo-se nessa discussão, Maria Teresa Penteadó Cartolano (1998, p. 5) enfatiza:

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

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

As disputas em torno das exigências de formação do professor de EE revelam a compreensão sobre essa modalidade de ensino e seus objetivos. Seja na formação inicial ou na continuada, a discussão remete para o tipo de profissional formado, como o professor generalista ou o professor especialista. Mais recentemente, um terceiro modelo de formação passou a ser desenvolvido no país, visando prover com professores o Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais. Kamille Vaz (2013) chama atenção para o uso do termo AEE na documentação representativa da política nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008, 2009a, 2011) em substituição à denominação Educação Especial, indicando um novo modelo de professor e de formação. Tal formação tem sido desenvolvida em cursos de aperfeiçoamento à distância, com o cumprimento de, no máximo, 360 horas. Por outro lado, formações diversificadas também contribuiriam para um tratamento diferenciado dos professores, dificultando ainda mais a apreensão da noção de pertencimento à classe trabalhadora.

---

<sup>3</sup> Desde 1962, há a oferta do curso de Licenciatura em Educação Especial na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Esse curso visa a formação de professores para atuarem especificamente no atendimento aos alunos da Educação Especial. A partir da década de 1970, temos o ingresso das habilitações no curso de Pedagogia e os cursos de especialização *lato sensu* sobre a Educação Especial.

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

### **Modelos de formação do professor de Educação Especial: proposições políticas no Brasil entre 2001 e 2011<sup>4</sup>**

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

Na documentação consultada (BRASIL, 1996, 2001a, 2001b, 2008, 2009a, 2011; ROPOLLI et al., 2010),<sup>5</sup> constatamos dois modelos de professor: o professor especializado, que pode ter também uma vertente generalista, e o professor do AEE. Assim, consideramos necessária a explicitação dessas nomenclaturas para compreendermos as disputas políticas acerca do professor de EE na atualidade. É importante lembrar que os documentos que compõem nosso estudo foram publicados entre 2001 e 2011 e que, nesse período, vigoraram diferentes concepções sobre a formação exigida para atuar na Educação Especial, conforme tratado na seção anterior. Diante dos encaminhamentos para a Educação Especial na perspectiva inclusiva nas escolas regulares, atualmente, o privilegiamento do AEE ganha maior evidência.

#### **O professor especializado**

A formação de professores especializados em EE atingiu o nível de Ensino Superior por meio de um conjunto de reformas ocorridas entre os anos de 1960 e 1970<sup>6</sup>, que exigiam melhor especialização para esse tipo de ensino (BUENO, 2011). Ao longo desses anos, alguns cursos de formação de professores inseriram habilitações em Educação Especial e surgiram também licenciaturas em EE, focando a formação específica. Entretanto, como observamos no delineamento e nos objetivos da formação de professores no Brasil, contemplar um conhecimento específico nos cursos para professores não garantiu a qualidade em sua formação docente:

O fato de a formação do professor para a educação especial ter sido incluída como habilitação dentro de um curso que, regra geral, tratou a formação docente

<sup>4</sup> Nesse período, o Brasil foi governado por Fernando Henrique Cardoso (PSDB), Luiz Inácio Lula da Silva (PT) e Dilma Rousseff (PT).

<sup>5</sup> Os documentos são a Lei n.º 9.394, o Parecer CNE/CEB n.º 17/2001, a Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Decreto n.º 6.571/2008, o Parecer CNE/CEB n.º 13/2009, a Resolução CNE/CEB n.º 4/2009, A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva e o Decreto n.º 7.611/2011.

<sup>6</sup> Bueno (2011, p. 136) utiliza como exemplo dessas reformas o Parecer CFE n.º 295/69, de autoria do Conselheiro Clóvis Salgado, e afirma: “A própria deficiência dos alunos, dificultando a tarefa, está a indicar a necessidade de professores altamente preparados, menos para o emprego de técnicas especiais de que para as tarefas de orientação, supervisão e pesquisas nos campos específicos”.

como subproduto da formação do especialista, contribuiu, de forma decisiva, para que se formasse um docente especializado, mas com muito pouca formação como *professor*.

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

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

O professor de EE sugerido em documentos como a LDBEN, de 1996, o Parecer CNE/CEB n.º 17/2001 e a Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, é diferenciado dos demais profissionais da escola pela sua formação específica. Por atuar com a EE dentro das escolas regulares e especiais, esse profissional, segundo os documentos citados, é caracterizado pelo domínio do saber especializado, o qual, segundo as análises de Maria Helena Michels (2006), Fabíola Borowsky (2010) e Márcia de Souza Lehmkuhl (2011), com base em Gilberta de Martino Jannuzzi (2012), e ancora-se no modelo médico-pedagógico e psicopedagógico. Para Michels (2006, p. 417), “em síntese, podemos apreender que a proposição atual de formação de professores, tanto capacitados como especializados, não rompe com o modelo de formação tradicionalmente destinado à área”.

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

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

O propósito da formação de professores de EE é preparar profissionais aptos para o trabalho com materiais e recursos específicos para cada tipo de deficiência? Essa seria a base da formação do professor especializado? Esses questionamentos encontram-se embasados na afirmação de que a corrente hegemônica na formação desses professores é a médico-pedagógica (JANNUZZI, 2012). A vertente médico-pedagógica dos cursos de *Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v.5, n.13, p.47-59, maio/ago. 2015

formação está centrada na deficiência dos alunos e não no processo de apreensão do conhecimento escolar, ou seja, todas as medidas tomadas para a permanência desse aluno na escola estão pautadas no seu diagnóstico e no modelo de formação; conseqüentemente, atende-se a essa demanda, formando professores especialistas nas deficiências e em como trabalhar com elas. Para Michels (2006, p. 417), na atualidade,

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

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

Percebemos que o professor especializado, assim como sua formação inicial, está sendo gradativamente desconsiderado na documentação representativa da política de EE atual, o que, de certa forma, indica a concepção presente sobre esse professor e sobre os objetivos da Educação Especial na escola regular.

### **O professor generalista**

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

Nesse sentido, a formação diferenciada para professores de uns e de outros somente vem reforçar o modelo capitalista de produção baseado na eficiência, na seleção dos melhores e na exclusão social de muitos e fundado em uma visão “desfocada” da realidade e do indivíduo; estamos, assim, correndo o risco de estar institucionalizando a discriminação já no ponto de partida da formação dos

professores e negando, portanto, o princípio da “integração”, não só do deficiente na rede regular de ensino, como também do profissional da educação na realidade educacional existente – não só escolas, mas também classes especiais, instituições especializadas etc. Estamos negando a esses profissionais o privilégio e o desafio de conviver com a diferença (CARTOLANO, 1998, p. 2).

Nesse âmbito, as discussões do final da década de 1990 e início dos anos 2000 estavam amparadas no modelo de formação proposto pela LDBEN (BRASIL, 1996). Autores como Bueno (1999) propunham uma formação com base pedagógica, com conhecimentos gerais da educação e do processo ensino e aprendizagem, assim como a formação dos professores que atuavam na Educação Básica, mas sem descartar o conhecimento específico do campo da Educação Especial. Esse é o modelo de formação que o autor denomina generalista. Para Bueno (1999), esse professor seria o profissional que articularia, em sua formação, conhecimentos pedagógicos gerais e conhecimentos específicos da EE. Cartolano (1998) critica esse modelo de formação e sugere um curso de Pedagogia igual para todos os estudantes, sem separá-los por habilitações, haja visto que, conforme as indicações de “integração” na escola regular, todos os professores devem dominar os conhecimentos gerais da educação, incluindo aqueles que possibilitem o trabalho com alunos com deficiências.

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

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

O professor generalista, apontado no âmbito de sua formação, está centrado na apreensão da base comum do curso, com disciplinas gerais sobre Educação e que auxiliem a compreender a relação com a EE. Já o professor generalista, evidenciado no campo de sua atuação nas escolas regulares, sofre uma reconversão docente (EVANGELISTA, 2010) tendo em vista que se adapta ao modelo proposto pela política em vigor e incorpora elementos de gestão, por exemplo.<sup>7</sup>

Não encontramos a expressão “professor generalista” na documentação consultada neste estudo. No entanto, nas expectativas sobre a atuação desse profissional, registradas nos documentos analisados, deparamo-nos com as características aqui mencionadas e

---

<sup>7</sup> O conceito de reconversão docente, elaborado por Olinda Evangelista (2010), está pautado no fato de os professores serem convencidos pelas atuais reformas educacionais a serem multiplicadores destas nas escolas.

relacionadas a esse modelo. A análise empreendida foi geradora de novas questões: o professor generalista é o professor denominado professor do AEE? Podemos dizer que professor do AEE é sinônimo de professor de EE? Diante do exposto, consideramos necessária a análise sobre o professor que deverá atuar no Atendimento Educacional Especializado, mais especificamente nas Salas de Recursos Multifuncionais.

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

Na documentação representativa da política de EE em vigor no Brasil, encontramos a nomenclatura “professor do Atendimento Educacional Especializado” em substituição a “professor de Educação Especial”, fato que consideramos instigante, pois a indefinição da terminologia ao mencionar esse profissional não é somente uma mudança nominal, mas sim de aspectos conceituais e de entendimento do que é e qual a função da Educação Especial na perspectiva inclusiva nas escolas. É nesse sentido que nos dedicamos à análise da abordagem sobre o professor do AEE nos documentos consultados.

Na documentação coligida, não encontramos definição clara sobre o professor de AEE, mas, no decorrer do texto, percebemos que o conceito AEE representa a EE na escola regular, em especial quando menciona o professor e indica sua formação continuada. O Atendimento Educacional Especializado é a forma de atuação da Educação Especial nas escolas regulares. Os documentos que sucederam àquele intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) disseminam a proposta do AEE nas escolas regulares. No documento *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva* está descrito que “na perspectiva da inclusão escolar, o professor da Educação Especial não é mais um especialista em uma área específica, suas atividades desenvolvem-se, preferencialmente, nas escolas comuns” (ROPOLI et al., 2010, p. 23). Com esse documento, o governo federal demarca a posição sobre a inclusão escolar e a reafirma como sua principal ação nesse campo:

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

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

na perspectiva prática, instrumental e tecnicista da formação do professor de Educação Especial, a própria organização dos documentos já nos permite

perceber que o grande enfoque é dado aos métodos, instrumentos e técnicas de trabalho no AEE, remetendo o trabalho do professor a meras funções práticas.

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

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

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

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

Mediante a análise da documentação representativa da política educacional, observamos que o projeto de professor de Educação Especial e sua formação guardam características comuns com os propósitos relacionados aos demais professores da Educação Básica no Brasil. Nesse aspecto, ressaltamos o direcionamento da formação com

base na prática e na desvalorização da teoria e da reflexão sobre a apreensão do conhecimento escolar, o encaminhamento para a formação continuada à distância e, em sua maioria, na rede privada, e a necessidade de um profissional adaptável às mudanças, proativo e multifuncional. Por outro lado, pudemos encontrar elementos específicos do professor de Educação Especial e de sua formação delineados pela concepção médico-pedagógica (JANNUZZI, 2012).

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

## REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

\_\_\_\_\_. *Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 23 de junho de 2014.

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

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

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

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

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

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

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

EVANGELISTA, O. Política de formação docente no governo Lula (2002-2010). In: Seminário Internacional Red Estrado, 8., 2010, Lima. *Anais...* Lima/Peru: Universidad de Ciencias y Humanidades, 2010. p. 1-14.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

PEREIRA, L.C. B. Da administração pública burocrática à gerencial. *Revista do Serviço Público*, Brasília, v. 47 n. 1 jan./abr. 1996. Disponível em: <  
<http://www.bresserpereira.org.br/view.asp?cod=87> >. Acesso em: 15 de abril de 2014

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

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

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

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

Recebido: 10/12/2014

Aprovado: 11/12/2014