

O LÓCUS DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO EXPRESSÃO DA POLÍTICA DE PERSPECTIVA INCLUSIVA NO BRASIL

The Locus of Action as an Expression of the Inclusive Policy Perspective of the Special Education Teacher in Brazil

El lugar de la acción del profesor de educación especial como expresión de la política de perspectiva inclusiva en Brasil

KAMILLE VAZ

Doutoranda do programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. Mestre em educação e pedagoga pela mesma instituição

RESUMO O presente artigo tem como objetivo a análise do locus de atuação dos professores de educação especial (EE) no Brasil como expressão do projeto educacional em vigor. O intuito é compreender a concepção de professor de EE subjacente às políticas de perspectiva inclusiva. Utilizamos, como procedimento metodológico, a análise da documentação que expressa tal política e dos microdados do Censo Escolar de 2012. Ao longo dos estudos, percebemos que a EE é um campo de litígio nas políticas educacionais e é expressa nos documentos oficiais pela concepção de educação em pauta. Dessa forma, o locus privilegiado no discurso político é o atendimento educacional especializado (AEE) nas salas de recursos multifuncionais em detrimento dos demais tipos de atendimento, mas, com base nos microdados, evidenciamos a existência concomitante de espaços de EE segregados e paralelos à escola regular, o que possibilita a análise da preferência intencional e direcionada ao AEE por considerarem ser a principal proposta de EE no País. O locus de atuação dos professores de EE é mais um elemento que demonstra a disputa presente nesse campo específico de conhecimento e evidencia o descaso com a especificidade da EE ao ser tratada como sinônimo de AEE.

PALAVRAS-CHAVE: POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL; PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL; ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.

Abstract This article aims at analyzing the locus of action of special education teachers (EE) in Brazil as an expression of the educational project in force. The aim is to understand the concept of EE teacher that underlies the inclusive policy. As a methodological procedure, analyzed documents that express such policy and microdata from the 2012 School Census. Throughout the study, we realized that EE is a dispute in the field of educational policies and is expressed in official documents through the ruling concept of education. Thus, the privileged locus in the political discourse is the specialized educational services

(ESA) in rooms of multi-functional resources to the detriment of other types of care, but, based on microdata, we noted the possible existence of EE spaces that are segregated and parallel to the regular school, which enables the analysis of the intentional and directed preference for ESA, which is considered it to be the main purpose of EE in the country. The EE teachers' acting locus is another element that reveals the dispute in this particular field of knowledge and highlights the neglect of EE, which is treated as synonymous with ESA.

KEYWORDS: SPECIAL EDUCATION POLICY; SPECIAL EDUCATION TEACHER; SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICES.

RESUMEN Este artículo tiene como objetivo analizar el lugar de acción de los maestros de educación especial (EE) en Brasil como una expresión del proyecto educativo en vigor. El objetivo es entender el concepto de profesor de EE subyacente en las políticas de perspectiva inclusiva. Como procedimiento metodológico, utilizamos el análisis de la documentación que expresa tal política y los microdatos del Censo Escolar 2012. A lo largo del estudio, nos dimos cuenta de que la EE es un campo de disputa en las políticas educativas, y se expresa en los documentos oficiales por la concepción de educación em vigor. Por lo tanto, el lugar privilegiado en el discurso político son los servicios educativos especializados (SEE) en las salas de recursos multifuncionales, en detrimento de otros tipos de atención, pero, sobre la base de microdatos, se pudo comprobar la existencia concomitante de espacios de EE segregados y en paralelo a la escuela regular, que permite el análisis de la preferencia deliberada y dirigida a la SEE, considerada la principal propuesta de EE en Brasil. El lugar de acción de los maestros de educación especial es otro elemento que demuestra esta disputa en ese campo particular del conocimiento y destaca el descuido con la especificidad de EE, que es tratada como sinónimo de SEE.

PALABRAS CLAVE: LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN ESPECIAL; MAESTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL; SERVICIOS EDUCATIVOS ESPECIALIZADOS.

Neste artigo, discutiremos o lócus de atuação do professor de educação especial (EE) nas políticas de perspectiva inclusiva no País durante os anos de 2001 a 2011, pois percebemos que o lócus privilegiado para a atuação na EE expressa a concepção sobre essa modalidade e é mais um elemento do litígio presente nesse campo específico da educação. No estudo sobre o lócus de atuação, estamos buscando, portanto, uma referência para compreender a concepção de professor de EE subjacente à política de EE na perspectiva da educação inclusiva.

Na análise ressaltamos alguns documentos que consideramos representativos dessa política, quais sejam: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB) nº 17 de 3 de julho de 2001 (BRASIL, 2001a), a Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001b),¹ a Política

¹ Consideramos importante a análise sobre os documentos de 2001, pois expressam uma concepção de educação especial consonante com a LDBEN nº 9.394 (BRASIL, 1996) e são utilizados como elementos de suporte para a disputa presente nas políticas de educação especial na perspectiva inclusiva ao longo dos anos propostos para o estudo (2001-2011).

Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), o Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008b), a Resolução CNE/CEB nº 4 de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009a), o Parecer CNE/CEB nº 13 de 3 de junho de 2009 (BRASIL, 2009b), *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva* (ROPOLI et al., 2010) e o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011a).

TIPOS DE ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DESTAQUE NA POLÍTICA DE EE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

O atendimento às pessoas com deficiência teve início no Brasil em meados do século XIX, por meio, principalmente, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, criado em 1854 e, posteriormente, chamado de Instituto Benjamin Constant (IBC), e com a criação do Instituto dos Surdos-Mudos (ISM), em 1857, renomeado, em 1957, como Instituto Nacional dos Surdos-Mudos (INSM) (JANUZZI, 2012). Segundo Jannuzzi (2012, p. 13), ambas as instituições “procuraram transmitir ensinamentos especializados aceitos como fundamentais para esse alunado, e ficaram diretamente ligadas à administração pública”. Entretanto, assim como nessa época não se tinha efetiva preocupação com a educação primária, a educação das pessoas com deficiência dependia de iniciativas individuais e particulares em instituições separadas do ensino “normal”.

Em meados da década de 1930, com a organização da sociedade civil e o acesso à educação escolar impulsionado pela industrialização, o interesse pela escolarização dos alunos com algum tipo de deficiência começou a expandir-se, basicamente nas instituições especializadas. “A quase totalidade dessas instituições, na maior parte das vezes ligadas a ordens religiosas, revestia-se de caráter filantrópico-assistencial, contribuindo para que a deficiência permanecesse no âmbito da caridade pública” (BUENO, 1993, p. 90).

Contudo, uma pequena parcela desse atendimento dava-se nas escolas públicas por meio das classes especiais, voltando-se, principalmente, a deficientes mentais. Nessa medida,

o número do atendimento dessa rede privado-assistencial passou a ser muito superior que a da rede pública, assim como sua abrangência em relação ao universo das deficiências. Esse fato deve ter contribuído para ampliar a influência que foram adquirindo e que possuem até hoje em relação aos destinos da educação especial no País. (BUENO, 1993, p. 90).

Foi principalmente por meio da LDBEN nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), que a educação especial passou a ser prevista como um serviço dentro da estrutura educacional do País. A Lei estabelece a parceria público-privada na EE e preconiza que o atendimento aos alunos com deficiência moderada deve ser oferecido pelas classes especiais e, para os que apresentam deficiências mais severas, recomenda atendimento nas instituições especializadas sem fins lucrativos (KASSAR; OLIVEIRA, 2000).

Tais indicativos históricos servem para mostrar-nos que, desde a implantação do atendimento aos alunos com deficiências nas escolas regulares, com as classes especiais, há a coexistência de lócus de atuação públicos e privados para professores de EE que, no decorrer dos anos, foram, em alguns momentos, negados e, em outros, afirmados como locais do atendimento ao aluno com deficiência.

A LDBEN nº 9.394/96, que orienta a educação nacional na atualidade, afirma a coexistência das instituições públicas e privadas ao enfatizar a preferência da matrícula na rede regular. Seu diferencial está na recomendação de apoio especializado aos alunos considerados da EE na escola regular (KASSAR; OLIVEIRA, 2000). Essa lei define a EE como modalidade de ensino que pode ser ofertada na rede pública ou privada, em escolas regulares ou especiais. Dessa forma, possibilita financiamento para as instituições privadas sem fins lucrativos e estabelece essa modalidade, também, como substitutiva ao ensino regular.

A concepção de educação especial, incluindo paulatinamente os alunos com deficiências nas escolas regulares, está pautada na compreensão de que o atendimento especializado e específico para cada tipo de deficiência proporciona, com mais eficiência, o desenvolvimento e o conhecimento, em contraponto à política de matrícula de todos os alunos com deficiências nas escolas comuns. Tal concepção defende a manutenção do *continuum* de serviços; daí a variedade nos lócus de atuação, citada no parágrafo anterior, acrescida das funções de professor intérprete da língua brasileira de sinais (Libras) e professor itinerante que atua no auxílio à inclusão em diversas escolas.

Em 2002, com Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) eleito para a presidência da República, criaram-se expectativas em relação às políticas sociais, pois tratava-se, em tese, de um governo de oposição ao que estava no poder. No entanto, ao longo dos anos, o governo Lula foi se apresentando como continuidade ao governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), com pequenas mudanças de estratégias políticas (LEHER, 2010).

Esses são exemplos da dicotomia do que se anuncia nos documentos oficiais como ruptura do modelo político anterior e de como vem se implementando tal indicação. No caso da EE, depois de alguns anos com a política iniciada no Brasil pela LDBEN nº 9.394/96, o governo Lula, por intermédio do Ministério da Educação (MEC), seguiu a proposta de incentivo à inclusão nas escolas regulares, assim como o governo anterior, mas mudou a estratégia de tolerância de manter os casos específicos nas escolas especiais, focalizando sua intenção na inclusão de todos os alunos com deficiência nas classes comuns, independentemente do tipo e da natureza do atendimento que cada aluno precisaria receber.

Para efetivar essa proposta política, a Secretaria de Educação Especial (Seesp) do MEC lançou o documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008a), que foi considerado um marco histórico na educação brasileira, pois visava transformar o sistema de ensino em sistema de ensino inclusivo. Em meio às disputas de concepção sobre a educação especial no Brasil e como deveria ser sua forma de atuação nas escolas, esse documento foi divulgado como uma “ruptura” entre duas concepções de EE no País: a que tem como característica ser substitutiva ao ensino comum e a proposta da “inclusão total” (MENDES, 2002), divulgada por tal documento como um novo paradigma da EE.

Com o documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008), o governo lançou uma proposta de diretrizes para a política de EE na perspectiva inclusiva, direcionada ao atendimento educacional especializado (AEE) nas escolas regulares, definindo as características desse atendimento, a formação do professor para atuar no AEE e as responsabilidades dos sistemas de ensino.

O que podemos perceber é a intenção do governo federal de tornar público seu entendimento de EE, legitimando sua visão de “inclusão total” dos alunos nas escolas regulares e indo na contramão da perspectiva do *continuum* de serviços proposto pela LDBEN de 1996. O documento divulga a proposta de uma concepção para a EE na perspectiva inclusiva e pretende convencer a sociedade de que a “inclusão total” dos alunos com deficiência nas escolas, não mais em substituição ao ensino regular, é a forma mais adequada de atender aos preceitos dos direitos humanos (BRASIL, 2008a).

Durante o período de 2008 a 2011, a proposta lançada pela política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva vigorou, mesmo contrariando a LDBEN nº 9.394/96, ao afirmar que a EE deveria ser complementar e/ou suplementar ao ensino comum. Nesses anos, foram travadas disputas em torno da concepção de EE mais explicitamente. O grupo que compunha a Seesp argumentava estar contribuindo com a declaração mundial sobre educação para todos (UNESCO, 1990). Outros grupos, representados, por exemplo, pelas Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) e instituições congêneres, lutavam por sua valorização como campo específico do conhecimento sobre a EE. Essas entidades reivindicavam a manutenção da rede paralela e defendiam um entendimento de EE no Brasil que valorizasse os atendimentos segregados com o objetivo de trabalhar as especificidades de cada aluno.

É importante destacarmos a manutenção dos serviços em instituições especializadas, inclusive com o apoio técnico e financeiro do poder público. Essa parceria caracteriza, de certo modo, a privatização do atendimento aos alunos da EE. Ao abordar esse assunto, Meletti (2008, p. 2) acentua que “o estabelecimento desta convivência ambígua entre o público e o privado legitima as instituições especiais filantrópicas como as responsáveis pela educação desta população”. A contrapartida do Estado, segundo a autora, “se materializa por meio de auxílios técnico e financeiro e de incentivos fiscais com a isenção e redução de impostos. Isto está expresso na legislação e nos documentos oficiais que regimentam a educação especial brasileira” (MELETTI, 2008, p. 2).

Consideramos que são ressaltados dois níveis em relação ao lócus de atuação desses professores: regular e especial, público e privado. Historicamente, de acordo com Bueno (1993) e Jannuzzi (2012), há uma associação do especial e do privado aos serviços da EE.

O surgimento das primeiras entidades privadas de atendimento aos deficientes espelha o início de duas tendências importantes da educação especial no Brasil: a inclusão da educação especial no âmbito das instituições filantrópico-assistenciais e sua privatização, aspectos que permanecerão em destaque em toda a sua história, tanto pela influência que elas exercerão em termos de política educacional, como pela quantidade de atendimentos oferecidos. (BUENO, 1993, p. 88).

O campo de disputa em torno do lócus de atuação da EE instiga o debate sobre a ideia de EE, entendida, ora como modalidade do ensino regular, ora como atendimento na sala de recursos multifuncionais. Tais concepções vêm sendo destacadas na documentação que trata dessa matéria. Em 2011, a presidenta Dilma Rousseff sancionou o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011a), que volta a considerar a matrícula dos alunos com deficiências nas escolas especiais, mesmo que em caráter extraordinário, reafirmando a LDBEN de 1996, como se observa no Artigo 1º:

O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

[...] VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e

VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial. (BRASIL, 2011a, p. 1).

Apesar de o Decreto retomar conceitos e formas de pensar a EE propagadas anteriormente pela *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) lançou a Nota Técnica (NT) nº 62, de 8 de dezembro de 2011 (BRASIL, 2011b) para amenizar os indícios de que se teria retrocedido na proposta de “inclusão” de todos os alunos nas escolas regulares e explicar que a intenção da EE na perspectiva inclusiva continua em vigor. O texto da NT declara que o Decreto nº 7.611

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

Mesmo que a NT nº 62 afirme que o Decreto nº 7.611 é complementar aos preceitos da educação especial na perspectiva inclusiva, é notória a mudança de significado no Decreto ao reafirmar a legitimidade do apoio técnico e financeiro às instituições privadas sem fins lucrativos, o que, em certa medida, retoma o conceito de educação especial. Essa modificação caracteriza-se, essencialmente, pela proposta de a EE ser somente complementar e/ou suplementar ao ensino comum e voltar a ser também oferecida em escolas e instituições especializadas.

Ao considerarmos que a EE é fortemente demarcada por disputas e que, mesmo com a proposta de incluir todos os alunos na escola regular, não deixou de existir como um *continuum* de serviços e alternativa às escolas comuns, é importante salientarmos como essa modalidade de ensino instituiu-se em cada tipo de atendimento proposto pela política de EE durante os anos de 2001 a 2011, pois é nesses espaços que, supostamente, os professores de EE atuam e desenvolvem seu trabalho.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS ESPECIAIS E/OU INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS

Na leitura da documentação que privilegiamos para nosso estudo, em especial a LDBEN nº 9.394 (BRASIL, 1996), o Parecer nº 17 (BRASIL, 2001a) e a Resolução nº 2 (BRASIL, 2001b), destacamos a previsão da existência das instituições especializadas e/ou escolas especiais como substitutivas ao ensino regular. De acordo com o artigo 58 da LDBEN, “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”. É por meio desse documento normativo que se estabelecem critérios para a EE no País, como priorizar o atendimento nas escolas regulares, mas ainda utilizar os serviços das escolas especiais, oferecendo “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996).

Com base nessas deliberações, podemos salientar que essa Lei pressupõe um profissional que atue nas escolas e classes especializadas, nos hospitais, nas escolas regulares e como itinerantes, pois prevê a existência desses diversos tipos de atendimento e reafirma a educação especial como modalidade de ensino caracterizada pelo *continuum* de serviços.

Na Resolução nº 2/2001 está descrito o que a política em vigor nessa época entendia por educação especial:

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

Nesse caso, a modalidade de EE abrange como lócus de atuação do professor de EE espaços separados do ensino regular, como as instituições especializadas, as escolas especiais e as classes especiais. Com relação a matrículas dos alunos considerados da EE nas instituições especializadas, a Resolução nº 2 abrange os alunos

que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social. (BRASIL, 2001b, p. 3).

Os alunos que, segundo a documentação específica, não puderem ser inseridos na escola regular, em razão da gravidade de sua deficiência e da intensidade exigida para seu

atendimento específico, devem ser atendidos em escolas especiais, públicas ou privadas, como prevê a LDBEN nº 9.394/96. Portanto, a legitimidade dessas instituições é assegurada e são firmados convênios com os órgãos públicos para seu funcionamento.

No campo de análise do *locus* de atuação desse professor, Tezzari (2008, p. 1), ao dissertar sobre a formação² e a prática do professor de educação especial, afirma haver um sentimento de esvaziamento das possibilidades de atuação dos professores pela “tendência em considerar que a escola especial é o *locus* de atuação desse professor. Com a inclusão escolar, esse espaço deixaria de existir e a educação especial não mais seria necessária”. Essa é uma tese que não se confirmou com o desenvolvimento das políticas de educação inclusiva, pois, mesmo com a prioridade do atendimento em escolas regulares, as escolas especiais não desapareceram. Ao contrário, elas continuam existindo e podem ser transformadas em escolas de educação básica, como acontece com mais intensidade no estado do Paraná.³

Com base nos autores citados, podemos supor que o professor especializado perderia seu *locus* de trabalho nas escolas especializadas com a política de incluir todos os alunos e passaria a atuar na escola regular como professor do AEE, apoiando a implementação da inclusão dos alunos nas salas de aula comuns (BAPTISTA, 2011). Essa hipótese pode ser confrontada com a análise dos microdados do Censo Escolar de 2012 (BRASIL, 2012) sobre Educação Especial na modalidade substitutiva, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), por meio da qual observamos que há um grande número de escolas e instituições especializadas funcionando no País. Conforme o Censo Escolar, em 2012 tínhamos 4.167 escolas da modalidade EE substitutiva, o que representava 1,55% da totalidade das escolas brasileiras. Tal observação demonstra que essa ainda é uma modalidade presente no atendimento aos alunos da EE. Entretanto, devemos considerar que, no preenchimento do gabarito de resposta do Censo Escolar de 2012, as escolas especiais que possuem AEE devem escolher entre esse atendimento ou o modelo substitutivo, o que pode indicar diferenças no número real das escolas existentes no País. Podemos citar como exemplo o caso de Santa Catarina que, para o Censo Escolar de 2012, apresentou 93 escolas na modalidade EE substitutiva, mas o *Relatório Estatístico da Educação Especial no Estado de Santa Catarina*, divulgado pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), registra um total de 219 instituições especializadas conveniadas com a fundação, sendo 187 mantidas pelas APAEs e 32 escolas mantidas por instituições congêneres (SANTA CATARINA, 2011). Essa divergência de dados entre diferentes fontes do mesmo estado leva-nos a questionar como tais números são utilizados quando se analisa sua convergência com os pressupostos da política educacional na perspectiva inclusiva.

² Sobre a política de formação de professores ver: Evangelista (2001, 2010); Maués (2011); Shiroma (2011); Triches (2010). Sobre a política de formação de professores da educação especial, sugerimos: Bueno (1999); Michels (2004, 2006, 2011a, 2011b); Garcia (2013); Borowsky (2010); Lehmkühl (2011).

³ No Paraná, a Resolução GS/SEED n. 3.600, de 18 de agosto de 2011, permite essa mudança de denominação, como está descrito no Artigo 1º: “Autorizar a alteração na denominação das Escolas de Educação Especial para *Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial*, com oferta de educação infantil, ensino fundamental – anos iniciais, educação de jovens e adultos – Fase I, e educação profissional/formação inicial, a partir do início do ano letivo de 2011” (PARANÁ, 2011, grifos no original).

Importa salientar que esses números são divulgados pelo governo como dados da realidade das escolas e, nesse contexto, merecem ser destacados e analisados. Ainda na análise do Censo Escolar de 2012, observamos que havia 27.890 turmas cadastradas na modalidade substitutiva e 199.656 matrículas de alunos, o que, em grande medida, demonstra a dimensão desse atendimento no País em 2012.

Como podemos notar, temos pouco mais de 8% de matrículas nas turmas de EE na modalidade substitutiva, o que nos permite ressaltar que, no âmbito da política de EE na perspectiva inclusiva, o atendimento segregado não deixou de existir e de substituir a escola regular.

Com a atual política de EE e o incentivo à matrícula nas escolas regulares, as instituições especializadas foram recomendadas a transformarem-se em centros de atendimento especializado com salas de recursos multifuncionais e atendimento terapêutico, psicológico e fonoaudiológico, sem caráter pedagógico. No entanto, em meio às disputas sobre a concepção de EE no País, o atendimento segregado, representado, em grande parte, pelas instituições privadas e assistenciais, continua a ser ofertado em larga escala, atendendo um número significativo de alunos da EE na modalidade substitutiva ao ensino regular, o que é ainda mais acentuado quando mencionamos a quantidade de professores que atuam nessas instituições, totalizando 29.489.

Na documentação analisada, principalmente a anterior a 2008, que demonstra a preferência pelo atendimento da EE nas escolas regulares, mas admite a matrícula dos casos mais graves nas escolas e instituições especializadas, há a possibilidade da oferta de atendimento nas classes especiais, sendo que, anteriormente à proposta das salas de recursos mais atual, a classe especial era a forma com que a educação especial apresentava-se nas escolas regulares.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS CLASSES ESPECIAIS

As classes especiais são caracterizadas pelo atendimento segregado, específico a um tipo de deficiência, no interior da escola regular. Jannuzzi (2012) informa que há registros de classes especiais nas escolas regulares desde a década de 1930 – período marcado pelo processo de industrialização e urbanização do País. Segundo Bueno (1993), a ampliação das classes especiais culminou com o processo de implementação da educação especial pública, principalmente na década de 1970, com a criação de Serviços de Educação Especial em todas as Secretarias Estaduais de Educação.

O artigo nono da Resolução nº 2/2001 estabelece o seguinte:

As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBEN, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos. (BRASIL, 2001b, p. 3).

A criação das classes especiais dentro das escolas regulares foi proposta para suprir uma demanda de atendimento especializado aos alunos com deficiência na rede pública de ensino. Ferreira (1992, p. 103) argumenta que “os serviços privados são caracteristicamente escolas especiais e centros de reabilitação, com forte dependência de recursos públicos. Nos programas públicos estaduais, predominam as chamadas classes especiais, estas praticamente inexistentes em escolas regulares privadas”. Na época da pesquisa do autor, início da década de 1990, as classes especiais representavam cerca de 90% do atendimento junto ao ensino regular (FERREIRA, 1992), ou seja, era a forma de atendimento hegemônica prestada aos alunos da EE na rede pública. Baseados nessa argumentação, podemos inferir que, com a política de EE na perspectiva inclusiva, a classe especial perde força para a matrícula na sala de aula comum e para o AEE nas escolas regulares. Na documentação que expressa essa política a partir de 2008 e nas pesquisas atuais do campo específico, encontramos pouca referência a esse tipo de atendimento. Meletti e Bueno (2010), ao analisarem o tipo de escolarização dos deficientes no Brasil com base nos indicadores sociais durante os anos de 1997 a 2006, apontam que

houve uma diminuição praticamente constante das matrículas em classes especiais (com exceção dos anos de 1999, 2002 e 2003, com pequenos acréscimos em relação ao ano anterior), mas, em compensação, um aumento significativo das matrículas em escola especial, muito superior à queda da primeira: crescimento de 56.353 matrículas em escolas especiais, de 1998 a 2006, contra uma diminuição de 9.191 em classes especiais, no mesmo período. (MELETTI; BUENO, 2010, p. 9).

A classe especial, que era tida como estratégia de atendimento da educação especial na escola regular, cedeu espaço, no discurso político, para a promoção do atendimento educacional especializado como forma de inserir a EE na rede regular de ensino. Tivemos a intenção de procurar, nos microdados do Censo Escolar de 2012, a quantidade de classes especiais no País atualmente, mas esse dado não está disponível. O atendimento em classe especial não é previsto no gabarito de preenchimento do Censo Escolar, ou seja, mesmo que a escola regular tenha classes especiais, não é possível registrar essa informação.

A característica desse tipo de atendimento específico na escola regular é, segundo a Resolução nº 2/2001, o caráter transitório, e, como recomenda, “a partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno e das condições para o atendimento inclusivo, a equipe pedagógica da escola e a família devem decidir conjuntamente, com base em avaliação pedagógica, quanto ao seu retorno à classe comum” (BRASIL, 2001b, p. 3).

Conforme o Parecer nº 17, o movimento de inserção dos alunos com algum tipo de deficiência nas escolas regulares caracterizou-se, de início,

pela utilização das classes especiais (integração parcial) na “preparação” do aluno para a “integração total” na classe comum. Ocorria, com frequência, o encaminhamento indevido de alunos para as classes especiais e, conseqüentemente, a rotulação a que eram submetidos. (BRASIL, 2001a, p. 8).

A classe especial era um ambiente que ressaltava a deficiência dos alunos e não proporcionava a convivência com os demais na escola, como afirma Ferreira (1992, p. 105): “os estudos demonstram [...] que, na maior parte dos casos relatados, as classes parecem se constituir mais em um estágio para segregar e excluir da escola alunos que estavam nas classes normais do que um procedimento para trazer indivíduos deficientes para a escola” — fato também constatado por Kassar (1993) ao analisar as falas de professores que atuavam nas classes especiais.

Algumas falas apontam para as questões estruturais. As professoras queixam-se que as salas utilizadas para o funcionamento das classes especiais são, geralmente, improvisadas. Estão instaladas longe das outras salas que corresponderiam à mesma faixa etária e, às vezes, até mesmo em outro período. As crianças das classes especiais acabam não tendo contato com as outras crianças de sua idade, nem mesmo no intervalo das aulas. (KASSAR, 1993, p. 51).

Pode-se dizer que a estrutura da classe especial dentro das escolas regulares, nessa época, deslocava os alunos com algum tipo de deficiência das salas de aulas comuns para classes com o atendimento específico, configurando uma ação segregante no interior da própria escola. A crítica da década de 1990 a esse tipo de atendimento estava embasada, também, na política de matrícula dos alunos da EE nas escolas regulares, mas estes deveriam frequentar salas separadas, de caráter substitutivo à sala de aula comum.

Durante muito tempo, a classe especial foi assinalada, na documentação específica da educação especial, como um dos lócus de atuação dos professores de EE. Previsto na LD-BEN nº 9.394/96, no Parecer nº 17/2001 e na Resolução nº 2/2001, tal atendimento compunha o *continuum* de serviços da educação especial brasileira. Com a divulgação da política de EE na perspectiva inclusiva, principalmente com a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, a classe especial foi desconsiderada como uma possibilidade de atendimento da EE, pois é caracterizada como o modelo segregante que essa política diz combater. Dessa forma, na documentação que expressa a política em vigor, a classe especial deixa de existir como opção de atendimento para os alunos da EE.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

A política de educação especial na perspectiva inclusiva, intensamente divulgada pelo governo Lula, tem como princípio a matrícula dos alunos com deficiência nas escolas regulares e aborda como suposta garantia de sucesso o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais. Como explicita a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, esse atendimento

identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas

necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008a, p. 16).

O AEE, no âmbito da proposição política, representa a forma com que as especificidades de atendimento da deficiência dos alunos serão garantidas, auxiliando no processo de aprendizagem na sala de aula comum. O Decreto nº 6.571/2008 dispõe sobre o AEE e como deveria se constituir nas escolas públicas regulares. Destaca que “a união prestará apoio técnico aos estados, Distrito Federal e aos municípios” e define esse apoio como “suplementar e/ou complementar ao ensino regular”. Entendemos que esse Decreto corrobora a ideia segundo a qual a educação especial deve deixar de ser substitutiva, realizada exclusivamente em classes e escolas especiais, para assumir uma característica complementar e/ou suplementar nas escolas regulares, nas salas de recursos multifuncionais, por meio do AEE. Esse Decreto assegura a dupla matrícula no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) para os alunos com deficiência que frequentam a sala de aula comum e o AEE.

A proposta de a EE estar inserida nas escolas regulares constitui-se, principalmente, por meio do AEE nas salas de recursos multifuncionais, caracterizadas, segundo a Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), como “um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos”. Para Silva (2008, p. 22, grifos do autor), “um desses serviços previstos para transformar as instituições educacionais regulares em instituições inclusivas é o atendimento oferecido por um *professor especializado* realizado na *sala de recursos multifuncionais*”. A autora vê a sala de recursos multifuncionais como o espaço de atuação dos professores de EE, o lugar onde eles farão o atendimento específico à deficiência dos alunos.

Silva (2008) defende que a sala de recursos multifuncionais não seja direcionada a aulas de reforço escolar, mas, sim, que se trabalhe com as alternativas disponíveis para que o aluno consiga aprender, o que, de certa forma, remete ao trabalho clínico nas escolas com as técnicas e recursos oferecidos para cada tipo de deficiência, ou seja, o foco do trabalho está na superação das características das deficiências, e não no processo de ensino e aprendizagem. Assim como está previsto na Resolução CNE/CEB nº 4 (BRASIL, 2009b), o argumento contido no documento *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva* (ROPOLI et al., 2010) reafirma essa posição.

Os planos de AEE resultam das escolhas do professor quanto aos recursos, equipamentos, apoios mais adequados para que possam eliminar as barreiras que impedem o aluno de ter acesso ao que lhe é ensinado na sua turma da escola comum, garantindo-lhe a participação no processo escolar e na vida social em geral, segundo suas capacidades. Esse atendimento tem funções próprias do ensino especial, as quais não se destinam a substituir o ensino comum e nem

mesmo a fazer adaptações aos currículos, às avaliações de desempenho e a outros. É importante salientar que o AEE não se confunde com reforço escolar. (ROPOLI et al., 2010, p. 23).

No que tange às salas de recursos multifuncionais, elas estão descritas como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2008b). Dessa forma, enfatiza-se a política de inclusão nas escolas por meio de objetos e materiais.

O investimento no AEE nas escolas regulares é o principal objetivo da política de educação especial na perspectiva inclusiva dentro dos estabelecimentos de ensino. De acordo com o Censo Escolar de 2012, há 18.565 escolas com turmas de AEE no País, o que representa 7% do total das escolas cadastradas. Esse número é ainda mais significativo quando isolamos a quantidade de turmas e matrículas nesse tipo de atendimento, as quais totalizam, respectivamente, 53.079 e 251.278.

Ao selecionarmos somente o número de matrículas no AEE, encontramos pouco mais de 10% dos alunos frequentando essa modalidade de atendimento dentre os alunos das escolas regulares, o que indica um forte direcionamento para esse tipo de atendimento no contraturno. No entanto, a diferença entre os alunos matriculados no AEE e os alunos que frequentam a modalidade de EE substitutiva não é tão maior quanto a política de EE na perspectiva inclusiva propaga, no caso, aproximadamente 2%. O total de professores denominados do AEE somam, nacionalmente, 30.649.

Esse é um número importante de profissionais designados para a função de complementar/suplementar o atendimento das escolas regulares do País para os alunos público-alvo da educação especial. A política de EE atual prioriza o AEE na escola regular como alternativa à educação especial substitutiva, mas, ao observarmos os dados coletados no Censo Escolar de 2012, percebemos que o número de professores em cada tipo de atendimento não representa uma diferença expressiva.

Pela análise da documentação que expressa a política de EE na perspectiva inclusiva, percebemos o esforço discursivo de valorizar a sala de recursos multifuncionais no AEE como espaço de atuação do professor de EE. Como afirma Garcia (2011, p. 76), “o lócus de atuação do professor de Educação Especial, e espaço privilegiado do AEE, foi denominado de salas de recursos multifuncionais”.

Na análise sobre as pesquisas acadêmicas que abordaram o lócus de atuação do professor de EE, encontramos alguns trabalhos que privilegiam a abordagem da concepção desse profissional por meio das condições de trabalho nas escolas e pela constituição subjetiva de sua identidade como profissional. Siems (2009) e Lora (2000) analisaram a construção da profissionalidade docente com base em sua formação identitária – esta, conforme as autoras, é direcionada pelos documentos oficiais que mudam as atribuições e os locais de atuação desse professor, mas não adaptam a escola para tal mudança.

Baptista (2011) elaborou sua análise da ação pedagógica em EE para além do AEE. Nessa perspectiva, introduziu a reflexão de que esse não é somente o espaço de atuação do professor de EE e propôs que ele trabalhe na implementação da política de inclusão nas

escolas. Esse autor mencionou que o lócus de atuação do professor de EE deve ser a escola regular, e seu trabalho, de apoio à inclusão dos alunos com deficiência.

Diante do exposto, podemos inferir que o modelo de atendimento proposto pelo discurso político, e que vem sendo elaborado de modo a construir o consenso em torno do AEE nas salas de recursos multifuncionais, é o lócus da EE, mas os dados coletados no Censo Escolar mostram que o atendimento em ambientes segregados existe como alternativa ao ensino regular. A documentação específica posterior a 2008 menciona somente o AEE como estratégia da política educacional na perspectiva inclusiva. O atendimento segregado, apontado pelos documentos atuais como as classes especiais e as escolas e/ou instituições especializadas, é referido como algo a ser superado; muitas vezes, a existência desse tipo de atendimento é silenciada nesses documentos. Dessa maneira, podemos dizer que a ruptura entre esses dois modelos de EE, propagados principalmente pelos governos FHC e Lula, está no entendimento do que é e para que serve a educação especial, e não somente no conceito de inclusão escolar, o que situa a EE em um campo de litígio na política educacional brasileira.

O LÓCUS DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO EXPRESSÃO DA POLÍTICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Ao estudarmos o lócus de atuação dos professores de EE presente na política em questão, percebemos que este está diretamente relacionado à concepção de educação especial. Os documentos que abordaram o *continuum* de serviço como uma opção para os alunos da EE, como a LDBEN nº 9.394 (BRASIL, 1996), o Parecer nº 17 (BRASIL, 2001a) e a Resolução nº 2 (BRASIL, 2001b), caracterizavam a educação especial como uma modalidade da educação básica, podendo ser substitutiva ao ensino comum. Em contrapartida, os documentos que vigoram atualmente, dentre eles o da *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva* (BRASIL, 2008a), o Parecer nº 13 (BRASIL, 2009a) e a Resolução nº 4 (BRASIL, 2009b), divulgam que os alunos da educação especial devem ser matriculados no ensino regular e, no contraturno, nas salas de recursos multifuncionais. Mesmo considerando que o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) retoma a presença das instituições especializadas como alternativa ao ensino comum, a política na perspectiva inclusiva está em vigor em paralelo com as determinações do último decreto.

Nesse aspecto, compreendemos que o lócus de atuação dos professores de EE, privilegiado na política atual, é a sala de recursos multifuncionais. Contudo, os dados coletados no Censo Escolar de 2012 mostram que as escolas e instituições especializadas ainda representam uma grande parcela do atendimento substitutivo da educação especial e que muitos professores estão atuando nesse espaço. A quantidade existente de escolas e instituições segregadas funcionando no Brasil permite-nos reforçar a análise de que a educação especial é um campo de disputa, no qual a coexistência de diferentes lócus de atuação é uma forte característica.

A presença do Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011a) na política nacional evidencia a falta de um consenso em torno da concepção de EE no País. A afirmação da política na perspectiva inclusiva por meio da Nota Técnica nº 62, de 8 de dezembro de 2011 (BRASIL, 2011b), parece ser um meio de apaziguar e obscurecer uma disputa que se apresenta latente em torno desse conceito e dos recursos financeiros da educação pública. Nesse momento, retomamos a ideia de educação especial do Parecer nº 17/2001 e da Resolução 2/2001 para evidenciar que a intenção de transformar os sistemas de ensino em sistemas de ensino inclusivos já estava presente. Contudo, esses dois documentos permitem a existência das escolas especiais como alternativas ao ensino comum, assim como o Decreto nº 7.611/2011, contrário à intenção da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* de incluir todos os alunos na escola regular, evidenciados pelo Decreto nº 6.571 (BRASIL 2008b) e pela Resolução CNE/CEB nº 4 (BRASIL, 2009b).

Um dos aspectos que mais encontramos nas pesquisas é a falta de adaptação das escolas regulares para receber os alunos público-alvo da educação especial; entretanto, não consideramos essa a crítica central sobre o modelo de educação inclusiva vigente. Mais uma vez, a reflexão sobre o professor de EE é pautada em mudanças internas, seja da escola ou do próprio professor. A nosso ver, a crítica da intelectualidade expressa por grande quantidade dos autores do campo específico está na superfície das relações entre as políticas educacionais e a realidade nas escolas, e não nos reais objetivos e implicações dessa política nas escolas especiais e regulares.

Será que a escola atual, que tendencialmente reflete o modelo de sociedade capitalista, no qual o objetivo é a exploração do trabalho – o que implica estimulação da competitividade, meritocracia, individualidade – é o que queremos para a educação dos alunos da educação especial? Acreditamos que não! Portanto, a crítica não deve estar pautada na melhoria da escola nos moldes atuais, mas na escola, na educação e na sociedade que queremos.

Na exposição desse artigo, pudemos perceber que o discurso hegemônico presente nos documentos oficiais sobre o lócus de atuação dos professores de EE assenta-se nas escolas regulares, na crença de que a política de EE na perspectiva inclusiva é a alternativa para compensar anos de segregação. A diferença está em como esses professores devem atuar dentro dessa escola, ora como apoio especializado aos professores e alunos, ora como professor da sala de recursos multifuncionais, o que indica um trabalho focado na deficiência, e ora como um suporte da política de inclusão educacional nas escolas regulares.

Muito pouco se discute sobre as classes especiais. Autores como Ferreira (1992) e Kassir (1993) abordaram esse tipo de atendimento com o intuito de mostrar sua hegemonia na educação pública dos deficientes no início da década de 1990, a qual tinha o objetivo de ensinar os conteúdos curriculares com atenção às especificidades das deficiências, mas que, na prática, se mostrava como um ambiente segregante e de exclusão desses alunos no interior da escola. Redig (2010), quase vinte anos depois, abordou a classe especial como alternativa eficaz na escolarização dos alunos com deficiência na escola regular, ou seja, como o tema é pouco abordado na atualidade, volta-se para a mesma discussão de antes, mas agora com o caráter de aperfeiçoamento do atendimento oferecido hoje.

Além das classes especiais, também podemos observar poucas informações e pesquisas sobre a sala de recurso anterior ao modelo multifuncional, o atendimento hospitalar e domiciliar, que fazem parte do lócus de atuação dos professores de EE. A sala de recursos é mencionada na documentação de 2001 como espaço de complementação/suplementação a determinado tipo de deficiência. Como está prescrito no Parecer nº 17 (BRASIL, 2001a, p. 19), “extraordinariamente, os serviços de Educação Especial podem ser oferecidos em classes especiais, escolas especiais, classes hospitalares e em ambiente domiciliar”.

Na documentação que representa a política de EE atual, esses atendimentos não são mencionados, mas não deixaram de existir. O silenciamento sobre sua existência corrobora a identificação de um discurso hegemônico acerca da concepção de EE em disputa.

Como afirmamos – e talvez por isso o descaso com outros tipos de atuação do professor de EE –, para a política que está expressa nos documentos de 2008, a ênfase está no AEE como sinônimo de educação especial. A EE resume-se, para essa política, no acesso aos recursos técnicos e ao atendimento prestado para o aluno com deficiência inserido na escola regular por meio das salas de recursos multifuncionais, o que restringe, em grande medida, as especificidades da EE e do possível acesso à aprendizagem.

REFERÊNCIAS

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

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, Santa Catarina.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. p. 20.

BRASIL. 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.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

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

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 set. 2008b.

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

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota técnica nº 62**, de 8 de dezembro de 2011. Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011. Brasília, DF: MEC/Secadi, 2011b.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**: caderno de instruções. Brasília, DF: MEC; INEP, 2012.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: Educ, 1993.

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, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

EVANGELISTA, O. Políticas educacionais, privatização e formação do professor no Brasil. In: LIMA, A. B. de; VIRIATO, E. O. (Org.). **Política educacional e qualificação docente**. Cascavel: Assoeste, 2001. p. 13-30.

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.

FERREIRA, J. R. Notas sobre a evolução dos serviços de educação especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 1, p. 101-106, 1992.

GARCIA, R. M. C. Política nacional de educação especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de. **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 65-78. 2v.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, jan.-mar. 2013.

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

KASSAR, M. de C. M. **A deficiência mental na voz das professoras**. 1993. 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

KASSAR, M. de C. M.; OLIVEIRA, R. T. C. de. Aspectos da legislação educacional brasileira no atendimento a alunos com necessidades educativas especiais. **Intermeio**, Campo Grande, v. 3, n. 6, p. 4-11, 2000.

LEHER, R. Educação no governo Lula da Silva: a ruptura que aconteceu. In: MAGALHÃES, J. P. de A. (Org.). **Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. p. 369-412.

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

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

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

MELETTI, S. M. F. Apae educadora e a organização do trabalho pedagógico em instituições especiais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2008.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. In: ENCONTRO INTERINSTITUCIONAL DE PESQUISA: Políticas Públicas e Escolarização de Alunos com Deficiência, 1., 2010, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2010.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. **Escola inclusiva**. São Carlos: Edufscar, 2002.

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) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

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

MICHELS, M. H. O instrumental, o generalista e a formação a distância: estratégias para a reconversão docente. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de. (Orgs.). **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011a. p. 79-90. 2 v.

MICHELS, M. H. O que há de novo na formação de professores para a educação especial? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, mai.-ago. 2011b.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução n. 3.600**, de 18 de agosto de 2011. Resolve autorizar a alteração da denominação das escolas especiais para escolas de educação básica, modalidade educação especial. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, n. 8.534, Curitiba, 22 ago. 2011.

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

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

SANTA CATARINA. **Relatório estatístico da educação especial no estado de Santa Catarina**. Florianópolis: FCEE, 2011. Disponível em: <<http://www.fcee.sc.gov.br>>. Acesso em: 12 mai. 2013.

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

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

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

TEZZARI, M. L. O professor de educação especial: novos contextos, novas demandas e novos contornos de atuação em uma perspectiva pedagógica. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 2008, Gramado. **Anais...** Gramado: Unimep, set. 2008. 1 CD-ROM.

TRICHES, J. **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, Santa Catarina.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: Unesco, 1990.

Submissão 28/07/2014

Aceite 11/09/2014