

## DO PROFESSOR AO EDUCADOR DO AEE: PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO E PRÁXIS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

*Estêvão Barbosa dos Santos  
Marion Machado Cunha*

### Resumo

O artigo analisa as contradições que atravessam o trabalho docente no Atendimento Educacional Especializado (AEE), evidenciando o tensionamento entre a precarização das condições de atuação e a emergência da práxis como possibilidade de transformação. Com base na abordagem histórico-dialética, investiga-se a relação entre ideologia da competência, esvaziamento da escola pública e produção de saberes docentes, a partir das narrativas de três educadoras da rede pública municipal de ensino. A escola aparece como espaço de inclusão excludente, atravessado por práticas fragmentadas e improvisadas que reduzem o AEE à função compensatória. As falas das educadoras evidenciam um fazer pedagógico permeado por ambiguidades: ora legitimando a exclusão sob a aparência de inclusão, ora sinalizando resistências possíveis. Conclui-se que a práxis, ao emergir das contradições concretas da realidade educacional, afirma o educador do AEE como sujeito histórico capaz de tensionar a lógica dominante e reconstruir sentidos emancipatórios para a educação pública.

**Palavras-chave:** práxis; assujeitamento; ideologia da competência; educação especial; professor e educador.

## FROM TEACHER TO AEE EDUCATOR: LABOR PRECARIZATION AND PRAXIS IN INCLUSIVE EDUCATION

### Abstract

This article analyzes the contradictions that traverse teaching practices within Specialized Educational Assistance (SEA), highlighting the tensions between the precariousness of working conditions and the emergence of praxis as a historical possibility for transformation. Grounded in a historical-dialectical approach, the study investigates the interplay between the ideology of competence, the dismantling of public schools, and the formation of teaching knowledge, based on narratives from three educators in a municipal public school system. The school is portrayed as a space of excluding inclusion, marked by fragmented and improvised pedagogical practices that reduce SEA to a compensatory role. The educators' statements reveal a pedagogical doing permeated by ambiguities: at times legitimizing exclusion under the guise of inclusion, at other times signaling possible resistance. It is concluded that praxis, emerging from the concrete contradictions of educational reality, affirms the SEA educator as a historical subject capable of resisting dominant logic and reconstructing emancipatory meanings for public education.

**Keywords:** praxis; subjection; ideology of competence; special education; teacher and educator.

## DEL PROFESOR AL EDUCADOR DEL AEE: PRECARIZACIÓN DEL TRABAJO Y PRÁXIS EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

### Resumen

El artículo analiza las contradicciones que atraviesan el trabajo docente en la Educación Especializada (AEE), poniendo en evidencia la tensión entre la precarización de las condiciones laborales y la emergencia de la práxis como posibilidad histórica de transformación. Desde un enfoque histórico-dialéctico, se

investiga la relación entre la ideología de la competencia, el vaciamiento de la escuela pública y la producción de saberes docentes, a partir de narrativas de tres educadoras del sistema municipal de enseñanza pública. La escuela se presenta como un espacio de inclusión excluyente, atravesado por prácticas fragmentadas e improvisadas que reducen el AEE a una función compensatoria. Los relatos de las educadoras evidencian un hacer pedagógico marcado por ambigüedades: en ocasiones legitiman la exclusión bajo la apariencia de inclusión, en otras señalan resistencias posibles. Se concluye que la práxis, al surgir de las contradicciones concretas de la realidad educativa, afirma al educador del AEE como sujeto histórico capaz de tensionar la lógica dominante y reconstruir sentidos emancipadores para la educación pública.

**Palabras clave:** práxis; sujeción; ideología de la competencia; educación especial; profesor y educador.

## INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma análise crítica das contradições que envolvem o trabalho docente no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), situando-o dentro das determinações históricas e sociais impostas pelo modelo neoliberal de educação. Partimos do entendimento de que a escola pública, sob a retórica da inclusão, expressa ambigüedades próprias da sociedade capitalista, produzindo uma inclusão formal que oculta as reais exclusões. Nesse espaço contraditório, o professor frequentemente se vê reduzido à condição de mero executor de políticas fragmentadas e improvisadas, submetido à ideologia da competência e à lógica produtivista, características das reformas educacionais contemporâneas.

Diante desse cenário, torna-se necessária uma reflexão sobre as possibilidades históricas que emergem das contradições vividas pelos professores do AEE. Ao contrário de uma formação docente reduzida a modelos pontuais, instrumentais e burocráticos, defendemos uma formação permanente, crítica e reflexiva, na qual o professor se institui como educador pela luta cotidiana contra a precarização do trabalho e as imposições do discurso neoliberal. Nesse sentido, o educador se constitui como intelectual orgânico que, ao assumir-se como sujeito histórico, busca romper com a passividade frente às relações sociais dominantes, promovendo uma prática educativa emancipada e comprometida com a transformação das condições concretas de existência.

A análise que realizamos neste estudo está fundamentada nas narrativas três professoras da rede pública municipal, selecionadas entre seis participantes entrevistadas no âmbito da pesquisa. As três histórias de vida destacadas foram escolhidas pela densidade crítica de suas falas, que evidenciam, com maior nitidez, que revelam, por meio de suas vozes, as ambigüedades e resistências presentes no cotidiano escolar. Essas educadoras expressam, simultaneamente, os limites impostos pelas estruturas excludentes e as possibilidades reais de construção de uma práxis transformadora, alimentada pelos saberes da experiência e pela consciência crítica. A partir dessas narrativas, torna-se possível compreender como as condições objetivas e subjetivas de atuação docente estão em constante tensão, indicando caminhos para a luta contra as práticas compensatórias e excludentes.

Defendemos, portanto, que é nessa tensão dialética entre a precarização e a resistência, entre o assujeitamento e a práxis libertadora, que o educador do AEE se institui enquanto sujeito político da educação. Por meio dessa luta cotidiana, consciente e crítica, ele transforma o espaço escolar em um terreno fértil para a emergência de práticas pedagógicas comprometidas com uma verdadeira inclusão social, afirmando-se não apenas como transmissor de conhecimentos, mas como agente histórico capaz de promover relações educativas radicalmente democráticas e emancipadoras.

## MÉTODOS

A pesquisa<sup>1</sup> desenvolveu-se sob uma abordagem qualitativa, fundamentada na perspectiva histórico-dialética e na metodologia de história de vida, compreendida como processo de escuta sensível das experiências docentes em sua dimensão concreta e histórica. Essa escolha metodológica visou captar, nas narrativas das professoras do AEE, as mediações entre formação, prática pedagógica e as contradições do cotidiano escolar. Foram entrevistadas seis professoras da rede pública de Sinop/MT, três com mais de dez anos de atuação e três iniciantes na função. As entrevistas foram orientadas por eixos temáticos abertos, que permitiram às participantes narrar suas trajetórias, experiências e percepções com liberdade, sem a rigidez de um roteiro fechado. Para esta publicação, selecionamos três narrativas que expressaram, com maior densidade crítica, os tensionamentos entre as políticas de formação docente e as condições concretas de trabalho na educação inclusiva. A análise dos dados foi orientada pela perspectiva materialista histórico-dialética, buscando apreender, nas falas, as contradições estruturais que atravessam o AEE e as formas de resistência engendradas pelas professoras no exercício de sua práxis.

O estudo parte do entendimento de que a formação docente e os saberes produzidos no Atendimento Educacional Especializado (AEE) são fenômenos sociais que emergem das relações concretas e cotidianas vivenciadas pelos educadores. Dessa forma, buscou-se compreender como esses saberes são tensionados pelas condições impostas pela precarização do trabalho e pela ideologia da competência, que marca o contexto escolar contemporâneo.

Como procedimento metodológico, optou-se pela utilização das narrativas orais ou história de vida, com o intuito de captar as experiências e trajetórias das educadoras do AEE, possibilitando o acesso às suas práticas pedagógicas, concepções e contradições vivenciadas cotidianamente.

Para a análise das narrativas, foi adotada a abordagem histórico-dialética, orientando-se pela compreensão dos fenômenos educacionais em suas relações materiais e simbólicas, buscando evidenciar as estruturas de dominação ideológica e os movimentos contraditórios que se manifestam nas práticas pedagógicas. Nessa direção, o método adotado permitiu desvelar como os professores se instituem como sujeitos históricos em luta, resistindo às imposições neoliberais, tensionando o discurso dominante e produzindo sentidos alternativos e emancipatórios para a educação inclusiva.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste artigo, as hipóteses norteadoras da análise são: a) as formações teóricas e práticas dos professores no AEE são instituídas por improvisações que são resultados das imposições e do controle da ideologia das competências; b) A competência é apresentada como uma ação pedagógica de eficiência, orientada para produzir os resultados de produtividade e qualidade exigidos pelas políticas neoliberais de gestão econômica. c) a ação de mercantilização da educação e o esvaziamento da escola pública e do sujeito professor refletem uma particularidade da luta de classes pelo prisma empresarial de plena conexão com a reestruturação produtiva e reorganização do trabalho pelo capital flexível.

---

<sup>1</sup> Este artigo deriva da dissertação de mestrado intitulada "Os saberes de experiências na educação inclusiva escolar: a práxis do educador em cena pela história de vida no Atendimento Educacional Especializado", defendida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI).

Em síntese, as três hipóteses referem-se ao terreno histórico de análise da reestruturação econômica e política que se manifesta na escola pública e, por consequência, no coletivo dos professores. Esses educadores se encontram em relações de trabalho marcadas por incertezas, sendo reduzidos a sujeitos de flutuações e improvisações, devido à precarização tanto do trabalho docente quanto da escola pública.

A política de formação docente para educação inclusiva produz um conjunto de aparatos legais e institucionais atrelada as políticas neoliberais sob dois movimentos: intensificação das obrigações docentes pela ideologia das competências no mesmo movimento que esvazia o papel docente dos fazeres pedagógicos, formação teórico-metodológica *fast food*, dificultando as relações escolares de efetivas dimensões inclusivas dos estudantes do AEE (Chauí, 2022).

O sucateamento e o esvaziamento da escola pública, estão relacionados a visão homogeneizadora e excludente de uma sociedade que tem como contradição central o trabalho e o capital (Marx, 2008). A ideologia dominante que, como refere Frigotto, “cindem o gênero humano” (2009, p.189). Sob a ideologia como um campo das definições sociais para reprodução dos interesses da classe dominante, Eagleton (1997) aponta que:

Com efeito ainda, **cada nova classe que toma o lugar** da que dominava antes dela é **obrigada**, para alcançar os fins a que se propõe, a apresentar seus interesses como sendo o interesse comum de todos os membros da sociedade, isto é, para expressar isso mesmo em termos ideais: é obrigada a emprestar às suas idéias [sic] a forma de universalidade, e apresentá-las como sendo as únicas racionais, as únicas universalmente válidas. **A classe revolucionária surge**, desde, não como classe, mas como representante da sociedade, **porque já se defronta com uma classe** (1997, p.74, grifos nossos).

A ideia de universalidade, de uma sociedade sob um prisma de concepção universalista de homem e de mundo, de existência, de entendimentos e percepções estão sob a força da ideologia da classe dominante, que tenta apagar as reais condições e as causas das desigualdades existentes. Essa visão não reconhece as diferenças reais e concretas e faz de todas as necessidades e carências serem figuradas como resultados de variáveis sociais e econômicas, como financiamentos, má distribuição de recursos, endividamento, questões de planos de governos, políticas malsucedidas, oferta e demanda de mercado. A ideologia, nessa direção, opera no nível da consciência e congrega referentes que legitimam sua abstração e justifica as distintas posições que os indivíduos, grupos, coletividades e classes sociais estão engendradas pelo poder econômico da reprodução da desigualdade como fundamento e organização da sociedade capitalista.

A ideologia é, assim, uma consciência produzida sob um falso universalismo de interesses comuns, falseando a realidade concreta: de maneira mistificada, fantasmagórica, enviesada, as ideologias expressam situações e interesses radicados nas relações materiais, de caráter econômico, que os homens, agrupados em classes sociais, estabelecem entre si (Marx, 1996, p. 30).

Nesta perspectiva a ideologia visa distorcer a realidade social e ocultar os conflitos de classe. Sendo um instrumento de dominação e alienação dos grupos sociais subalternos, que são levados a aceitar as condições impostas pelo sistema capitalista como naturais e imutáveis. Sob esse enfoque, a escola, como uma instituição social, não está isenta de reproduzir as ideologias dominantes, que se manifestam nos currículos, nos métodos pedagógicos, nas relações entre professores e estudantes, entre outros aspectos (Chauí, 2022).

A escola, portanto, pode ser vista como um espaço de inclusão excludente, ou seja, um espaço que acolhe formalmente todos os estudantes, mas que não garante nem a permanência, e

menos ainda, a igualdade e o respeito à diversidade. A escola, assim, contribui para a manutenção das desigualdades e das injustiças sociais, ao invés de promover a emancipação e a transformação dos sujeitos (Cunha, 2023).

A formação de professores em serviço ou formação continuada tem sido cada vez mais esvaziada e aligeirada com ênfase no utilitário. A possibilidade de formação em serviço poderá ser forte aliada dos profissionais da educação, frente aos inegáveis desafios que o cenário educativo e capitalista nos interpela. Poderíamos enumerar uma diversidade destes, no entanto, destacaremos o contexto da aprendizagem de conceitos, a vivência de procedimentos e de atitudes (Libâneo, 2016).

Ao adentrarmos na modalidade de Educação Especial e apreendermos o lugar concreto das relações pedagógicas, somos ideologicamente convidados a fixar uma realidade de inclusão para pessoas denominadas como com deficiência, ou público-alvo, conforme define a Resolução n. 4 de 2009:

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE: I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (Brasil, 2009, p. 1).

Mas de qual posição ideológica o AEE faz parte? De que sujeitos a Resolução n. 04 de 2009, realmente, inscreve na realidade concreta? Por que os estudantes do AEE são referidos como público-alvo? Para essas questões e sem a intenção de responder a todas, elas nos servem de elementos problematizadores para partirmos para o papel do Estado sob o crivo neoliberal, que avança desde a década de 1990:

O que se apresenta nessa referência é um Estado como empreendedor da iniciativa privada [desde a década de 1990], de tal forma que o mercado seja o objeto central das ações Estatais. As questões que parecem inovadoras, na verdade, expõem o reordenamento político no qual inexistente o novo, mas o recrudescimento e a expansão dos critérios mercantis de validação, ainda que sob os slogans da democratização e da globalização (Tavares et al, 2022, p. 63).

E os autores seguem descrevendo o Estado neoliberal e o impacto na educação escolar a partir das reformas educacionais:

A educação, tratada como serviço no qual os investimentos devem ser canalizados para a máxima eficiência e qualidade com o “menor custo” da qualidade e competência, seja por consenso, ou seja, por regulamentação a institucionalização do mercado por dentro das instituições do ensino básico ao superior, nos setores públicos e privados (Tavares et al, 2022, p. 63).

O Estado atua como Gestor das políticas neoliberais, uma força política legal para garantir e obrigar as experiências educativas que incorporem às demandas de mercado e às orientações empresariais. Da particularidade da Educação Especial, embora ela objetive atuar como um amparo legal para a inclusão no sistema de ensino da educação básica, a segregação não deixa de revelar sua face sob duas terminologias combinadas: a) público-alvo e, b) “alunos com deficiência”. Não estamos diante de um fenômeno que oculta a exclusão pela aparência de inclusão escolar? Não se trata de segregar incluindo os diferentes dos grupos nomeadamente não (d)eficientes? O lugar que a Educação Especial ocupa na educação básica nos revela exatamente o que?

A escola e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) reproduzem a lógica excludente da sociedade ao não considerarem o sujeito-envolvido<sup>2</sup> do AEE e a diversidade dos estudantes. O que naturaliza as desigualdades sociais e culturais e impede a construção de práxis transformadoras.

Assim, a escola, como um espaço formativo em disputa, parece estar comprimida à força do princípio de utilitário<sup>3</sup>, no qual seus sujeitos necessitam se enquadrar nos padrões dominantes. Portanto, o conceito de utilidade tem sido usado para as arqueações<sup>4</sup> dos sistemas educacionais e das instituições de educação básica.

Neste sentido, as arqueações das reformas e suas exigências legais sobre o fazer docente, em específico, do professor que trabalha em AEE, tem uma função ideológica de despregá-lo de suas relações concretas e promover um desligamento de sua posição de educador, enquanto

---

2 Partiremos do sentido sujeito envolvido como uma posição de ruptura ideológica com as terminologias “público-alvo” e “estudantes com deficiência”. A terminologia público envolvido expressa também combate a ideologia opressora que os termos representam na Resolução n. 04 de 2009 (Brasil, 2009). Nossa orientação segue o que Cunha, Souza, Rohenkohl, Figueredo, Teodoro destacaram, partindo de Teodoro, sobre a urgência do sujeito: “Seguimos a mesma definição de Teodoro (2022, p. 19): ‘Apesar dos dispositivos legais e a literatura trazer a terminologia público-alvo, no decorrer da dissertação, empregaremos o termo público envolvido, por considerarmos que a educação se faz com o sujeito e não somente para o sujeito’. Para dar mais amplitude a caracterização, nos valeremos de sujeito prioritário (2022, p. 31-32).

3 Para Tavares *et al*, 2022, Purin, Cunha e Machado, em uma descrição amparada em uma revisão de literatura sobre formação de professores e as reformas neoliberais, afirmam que: “A formação de professores, a partir dessa Resolução, é concebida como adequação e capacitação de diplomados, sob um enfoque utilitarista de acordo com o ‘ajuste estrutural’, seguindo o princípio do ‘enxugamento dos recursos do Estado’ (Freitas, 2016). Em 2003, o CNE designou uma Comissão Bicameral formada pelos Conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, com objetivo de formular as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Pedagogia. Assim, em 2005, foi apresentado o Parecer 05/2005, aprovado pelo Conselho Pleno do CNE, que, por fim, resultou na Resolução CNE/CP n.01/2006. Conforme Freitas (2016), a década de 1990 inaugurou primeira onda neoliberal. Após o golpe de 2016, o Estado passa pela intensificação dessas reformas que resultam na segunda onda neoliberal, caracterizada pela retomada ao tecnicismo característico das décadas de 1960/70, no Brasil: um ‘novo tecnicismo, revigorado tecnologicamente e violento politicamente, um neotecnicismo. A nossa capacidade de resistência depende também do entendimento destas novas características. Não se combate o neotecnicismo de hoje, como se combateu o tecnicismo de ontem’ (Freitas, 2016, s/p). A epistemologia presente nas políticas educacionais contemporâneas está sustentada no fortalecimento de um viés pragmatista e reducionista nas propostas formativas, orientadas pela Pedagogia das competências (Ramos, 2006).

4 Arqueações: O termo é empregado aqui em um sentido metafórico, referindo-se ao processo de medição e avaliação sistemática das reformas educacionais e suas implicações práticas. No contexto desta discussão, “arqueações” alude à forma como as reformas educacionais são analisadas em termos de sua utilidade e eficácia, bem como ao impacto ideológico dessas medidas sobre a prática docente. Especificamente, destaca-se como essas avaliações podem influenciar e, por vezes, distanciar os professores de AEE de suas práticas educativas enraizadas e de sua autocompreensão como educadores integrados em contextos históricos e sociais mais amplos.

sujeitos históricos e ideológicos. Ou seja, o professor e o educador são representações ideológicas e históricas em disputa pelas contradições entre o ser assujeitado e o ser sujeito:

O assujeitamento é a própria possibilidade de ser sujeito. Essa é a contradição que o constitui: ele está sujeito à (língua) para ser sujeito de (o que diz), a ideologia interpela o indivíduo em sujeito e este submete-se à língua significando e significando-se pelo simbólico na história [...] outro modo de dizer isso, é que decorre do vínculo radical do sujeito ao simbólico, é dizer que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia (Orlandi; Rodrigues, 2015, p. 22).

Assim, o assujeitado e o sujeito se expressam e se constituem em um processo de interpelação quais são os papéis a desempenhar em uma instituição em disputa e constantes conflitos de classes sociais. Se de um lado, há a escola esvaziada e excludente pela arqueação neoliberal, de outro, há uma escola de historicidade e a ser historicizada permanentemente. Essa escola opressora silencia e marginaliza os sujeitos, negando-lhes sua posição histórica, portanto, na promoção do assujeitamento. A escola do sujeito é o de emancipação dos sujeitos: um antagonismo interno da escola.

Na direção de inscrevermos as posições contraditórias entre o assujeitamento do professor e o sujeito de historicidade do educador, que se desdobram em diversas nuances do fazer docente, voltamo-nos para as narrativas das singularidades das participantes da pesquisa<sup>5</sup>. Ao aprofundarmos a discussão sobre a educação inclusiva e ouvirmos a posição das nossas entrevistadas, fica evidente que a formação docente, os saberes de experiência e a sala de AEE desempenham um papel fundamental nesse processo.

Estando sob o terreno da produção capitalista e à sua reprodução, a inclusão escolar ocupa um espaço prático-sensível, como perceptível das concepções mistificadoras da ideologia da classe dominante, que atuam para fixar os aspectos fenomênico da realidade e que iludem às apreensões das práxis na realidade concreta da escola em disputa.

É possível agora, sob uma investida problematizadora, apreender elementos contraditórios atuantes e organizadores entre a posição do professor, de precarização da escola pública, e do educador, da práxis da realidade transformadora.

Situemos, como exemplo um fragmento narrativo de uma de nossas entrevistadas sobre a educação inclusiva, nesse movimento do produto do fast food e da historicidade – contradição inerente do atual estágio societário do capital flexível e de política neoliberal:

Vai evoluindo , a gente acredita sempre que possa evoluir, mas tem casos que não evoluem, a gente sabe que vai trabalhando o planejamento sempre está ali A letrinha A, tem alunos que já trabalhei o ano inteiro com a letrinha A e chegou ao final do ano mostra A e ele falava que era B, então assim o ano seguinte se ele estiver aqui na escola você vai tentar trabalhar de novo a letrinha A tem

<sup>5</sup> Para situar sobre as conduções metodológicas realizadas – e que já foram explicitadas –, foram entrevistadas seis participantes professoras. Assim, das nossas participantes, três possuem entre um e três anos de atuação no AEE, e as demais, dez anos ou mais de experiência na educação especial, especificamente em AEE. As participantes têm suas atividades docentes desenvolvidas em escolas públicas da Rede Municipal de Sinop, Mato Grosso (MT). Para situar o leitor, vale ressaltar que o método de história de vida consiste em um diálogo aberto no qual o pesquisador e as entrevistadas não contam com um roteiro fechado, mas sim com eixos que permitem discorrer a partir de suas memórias vividas e experiências concretas. Para este artigo utilizamos a fala de apenas três.

alunos que vão avançar assim, que você não vai nem acreditar de como é a evolução, que nem a gente tem alunos aqui que evoluíram assim, que não sabia nem o alfabeto direito, sabe? Que não reconhecia, e hoje está lendo, autista, e assim, e isso também demanda muito do professor sabe? (Entrevista com Alice, 2023).

Nossa participante da pesquisa, Alice, situa sua prática de uma formação que vai na direção de ocultar um movimento por dentro da educação inclusiva escolar e sua relação com a educação especial, e as posições contraditórias entre o assujeitamento do professor e o sujeito de historicidade do educador tomando como prioritário o sujeito do mundo do trabalho da educação básica. Em termos gerais, parece conter todas as propriedades que são exigidas para desempenhar a função de atuar sobre seu objeto formativo como produto *fast food*, revelando uma concepção de educação. Estamos diante de uma professora despreparada?

Na ideologia da competência o professor além de não estar “preparado” torna se culpado por não possibilitar o desenvolvimento do estudante. Sobre esta formulação Marilena Chauí (2022) em seu livro intitulado “A ideologia da competência” remete ao discurso do competente:

O discurso competente pode ser assim resumido: não é qualquer um que tem o direito de dizer alguma coisa a qualquer outro em qualquer lugar e em qualquer circunstância. O discurso competente, portanto, é aquele proferido pelo especialista, que ocupa uma posição ou um lugar determinado na hierarquia organizacional, e haverá tantos discursos competentes quantas organizações e hierarquias houver na sociedade (2022, p.57).

Assim como a ideologia do competente que ocupa uma posição ou um lugar determinado na hierarquia organizacional, a política de formação docente para educação inclusiva produz um conjunto de aparatos legais e institucionais atrelado a políticas neoliberais que intensificam as obrigações do professor para uma escola pública precarizada.

A ideologia das competências esvazia o papel dos fazeres pedagógicos dificultando as relações escolares de efetivas dimensões inclusivas dos estudantes do AEE. Vale ressaltar que o atendimento educacional especializado como afirma a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (PNEE-EI/08) visa:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando 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, 2008, p. 9).

Notemos que o texto oficial afirma que o AEE precisa “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”.

Aqui direcionamos as categorias explicitadas nas narrativas de Alice, os implicadores da ideologia da competência na educação especial: “que não evoluem”, “tem alunos que vão avançar”. Desta forma para problematizar a lógica excludente nas narrativas de Alice, nos serve como balizador o que Chauí chama de afirmações contraditórias:



Esse discurso opera com duas afirmações contraditórias. Numa delas, enquanto discurso da própria Organização, afirma que esta é racional e que é ela o agente social, político e histórico, de sorte que os indivíduos e as classes sociais são destituídos e despojados da condição de sujeitos sociais, políticos e históricos (2022, p. 57).

Na particularidade do nosso objeto de pesquisa, a relação entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a ideologia que imprime a posição do professor como um agente reprodutor e limitante pode ser analisada sob várias perspectivas.

A ideologia que sustenta a prática de inclusão escolar enfatiza, a individualização do ensino que perpetua uma posição limitante, o AEE, nesta vertente, reflete as dinâmicas de relações do capital sob a perspectivas das improvisações. Neste contexto, tornam-se meras soluções temporárias, como parte integrante de uma prática pedagógica que esvazia e destitui professor e estudante. Para melhor situar traremos para nossa discussão um recorte de nossa participante:

Porque lá na APAE, você falava assim, o aluno tem que estar pronto para fazer essa inclusão. Não é todos que nós estamos atendendo hoje, eu não posso ir contra a lei ou contra nada, eu só estou falando o que acontecia na época. Falavam assim, o aluno tem que estar pronto para ir para o ensino regular. E aqui nós vamos preparar eles. Claro, a se alimentar, trocar fralda, muitos não tinham essa sabedoria. E aí também entra muito o PC, que eles falam, paralisia cerebral. E esses alunos nunca foram para as escolas. Até hoje tem uns que estavam lá na época e ainda estão hoje lá. [...]. Pra mim, eu vou falar a verdade. Eu acho o melhor lugar lá. [...] Deficiência, cada um no seu nível e idade. E aí eu falo assim, estamos fazendo a coisa certa? A lei nos impõe, então a gente assumiu (Entrevista com Flávia, 2023).

Das narrativas de nossa participante Flávia, surge alguns questionamentos. Estamos diante de uma situação isolada, ou estamos diante de uma situação recorrente? Então vejamos por que Flávia afirma “Eu acho o melhor lugar lá”. Ou ainda que “o aluno tem que estar pronto para ir para o ensino regular”. Estamos falando de uma professora<sup>6</sup> que está há mais de 10 anos no trabalho de AEE, e acredita que o melhor lugar para a criança é estar na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, (APAE). Partindo do princípio de que o sujeito não é mero receptor de uma realidade exterior a ele, pois produzido pela historicidade atua sobre ela pela ação e pelo pensamento, outra participante afirma:

Para você ter ideia. Nós temos um outro aluno lá, na escola. Numa salinha... Atrás da escola... Que fica lá na aulinha de reforço lá nos fundos (Entrevista com Clarice, 2023).

Se nossa participante Clarice diz que o estudante fica “na aulinha de reforço lá nos fundos” e, nessa mesma linha, Alice afirma que “tem casos que não evoluem e [...] o ano seguinte se ele

<sup>6</sup> Ao focar a figura da professora, não se objetiva atribuir culpa individual, mas sim contextualizar e analisar criticamente as estruturas e práticas que podem contribuir para a exclusão no ambiente educacional. É fundamental reconhecer que os professores atuam dentro de um sistema mais amplo, muitas vezes sujeito a limitações e desafios que ultrapassam o controle individual. Nesse sentido, é importante promover um esforço conjunto para identificar e superar as barreiras que dificultam a efetivação de uma educação inclusiva. O termo “professora” utilizado neste contexto refere-se não à responsabilidade individual da docente, mas sim à análise das dinâmicas estruturais que permeiam o ambiente educacional.

estiver aqui na escola você vai tentar trabalhar de novo a lettrinha A”. E, ainda, Flávia também, na mesma direção, diz que “Eu acho o melhor lugar lá. [...] Deficiência, cada um no seu nível e idade”. Assim, o que é possível notar a partir das narrativas das três participantes acima citadas, são pautadas em ações do e no AEE, e partem de posições comuns: elas referem a atos instituídos por improvisações no campo de relações educativas movimentadas por contradições que são ocultadas pelo ideário inclusivista e, em razão dessa natureza neoliberal, assumem no sujeito professor um fazer improvisado.

O que esses fenômenos nos revelam da escola em disputa? Revelam contradições sobre a inclusão escolar e a exclusão social, econômica, política e cultural. Nesta direção, Kuenzer (2002), discute a problemática contemporânea nas contradições escolares, em um espaço social-educativo no qual os estudantes podem ser simultaneamente incluídos e excluídos dentro de sistemas e estruturas sociais de base econômica. Esta dualidade é evidente no contexto de inclusão escolar no qual o regulamento disciplinar pode, paradoxalmente, incluir o estudante no ambiente educativo ao mesmo tempo em que o exclui por dentro<sup>7</sup>, limitando sua participação efetiva e, além de marginalizar as experiências, as impede de se viabilizar pela práxis e para a práxis. Assim, podemos nos perguntar: Estamos diante de uma escola transformadora ou estamos diante de uma escola, que só cumpre a força do dominador?

Estas discussões apontam para a necessidade de compreender a inclusão escolar para além da modulação das forças econômicas capitalistas, que dissimulam as reais exclusões sociais e atuam como entraves produzidos tanto materialmente quanto no estágio da consciência social. Tratamos de um processo que envolve a transformação das estruturas e práticas educacionais, e não como um resultado que depende da adaptação dos estudantes às condições existentes (Frigotto, 2009).

Assim, a inclusão escolar não pode ser reduzida a um caso isolado, a um estudante específico ou a uma situação particular, mas deve ser entendida de uma realidade cuja a força dominante reflete sua posição na apropriação privada da política pública que apenas quer dissimular as causas reais que ofuscam a face de uma sociedade sustentada na exploração e espoliação da classe produtora, de discursos centrados apenas no acesso e na permanência de estudantes pertencentes a classe trabalhadora na escola, promovendo a ideia de respeito e valorização das diferenças e potencialidades sem alterar em nada as causas que os tornam estruturalmente excluídos das condições de organização da vida e acesso aos bens e serviços (Cunha, 2023).

Quando verticalizamos a nossa análise para essa realidade do AEE, nos inquietamos com os saberes dos professores e os saberes da práxis. Seria possível apreendê-los? Seria possível destacar e apresentar quais as contradições que se assetam na prática educativa e atuam antagonicamente? Neste contexto, surge o questionamento, quais os saberes se produzem e se organizam no e para o fazer pedagógicos e experiência na e para a sala AEE?"

Fica evidente a complexidade e a urgência de transformações no cenário educacional. A inclusão excludente (Kuenzer, 2002), nos interpela sobre a urgência e a necessidade não somente de repensar, mas, sobretudo, de atuar pelas contradições para novas práticas pedagógicas que se insinuam e que brotam nas e pelas práxis, mas que são rapidamente subsumidas pela força do

---

<sup>7</sup>Excluir por dentro" refere-se à prática de aparente inclusão de alunos no ambiente escolar, sem, no entanto, atender às suas necessidades específicas, o que resulta em uma forma de exclusão velada. Essa situação ocorre quando os estudantes são impedidos de participar plenamente da vida escolar devido a barreiras estruturais, sociais ou atitudinais que persistem dentro do ambiente educativo

dominador. Como podemos construir uma prática pedagógica que verdadeiramente promova a inclusão e a emancipação dos sujeitos?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises aqui desenvolvidas evidenciam que as contradições presentes no Atendimento Educacional Especializado (AEE) refletem uma realidade educacional submetida às imposições da lógica mercantil e à precarização do trabalho docente. Nesse cenário, o educador, que só pode instituir-se pela luta constante contra práticas alienantes, vê-se diante do desafio de resistir às práticas improvisadas e utilitárias, buscando superar uma inclusão formal que mascara a exclusão real vivida pelos estudantes.

Frente à dominação ideológica que reduz a educação a uma relação instrumentalizada e produtivista, torna-se indispensável romper com as formações docentes superficiais e episódicas. Uma formação permanente, dialógica e realizada no cotidiano escolar é fundamental para que os educadores possam construir saberes críticos e historicamente situados, fortalecendo sua ação como sujeitos históricos capazes de transformar a realidade concreta da escola e enfrentar as desigualdades estruturais que nela se reproduzem.

Portanto, cabe reafirmar que o processo de inclusão educacional não pode ser reduzido à mera adaptação dos sujeitos às condições impostas pelo sistema dominante. Ao contrário, deve constituir-se enquanto uma prática pedagógica radicalmente crítica e emancipatória, em que educadores e estudantes, mediados pela práxis, desenvolvem coletivamente sua autonomia para reconhecer e superar as contradições impostas pela sociedade capitalista.

Nesse sentido, a luta pela educação inclusiva, ao tensionar os limites e as contradições da escola pública contemporânea, deve direcionar-se para uma ação pedagógica consciente e crítica. Somente assim será possível construir uma educação verdadeiramente libertadora, que supere o caráter excludente e alienante do modelo vigente e afirme o espaço escolar como lugar de humanização e emancipação social.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº4, de 2 de outubro de 2009: *Institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Brasília: Diário Oficial [da] República Federal do Brasil, 2009. Disponível: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 26 jan. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva* [internet]. Brasília, DF: MEC; 2008. [acesso em 2023 set 10]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>
- CHAUÍ, Marilena. *A ideologia da competência: escritos de Marilena Chauí*. São Paulo: Autêntica, 2022.
- CUNHA, Marion Machado. *O Trabalho dos Professores e a Universidade do Estado de Mato Grosso em Sinop/MT na década de 1990: o sentido do coletivo*. 2010. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- CUNHA, Marion Machado; Souza, Kele Aparecida de; Rohenkohl, Leila Adrieli Roesler; Figueredo, Mariana Santos de Oliveira; Teodoro, Poliana Acs. *Os números fora de ordem para a ordem neoliberal: a formação e prática dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE)*. In:

ALENCAR, Gizeli Aparecida Ribeiro de; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo; CIRINO, Roseneide Maria Batista (orgs.). *Educação Inclusiva: articulações teórico-práticas no contexto do PROFEI (Linha 3) - Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva*. Rio de Janeiro, RJ: Autografia, 2023.

EAGLETON, Terry. *Ideologia*. São Paulo: Boitempo, 1997.

FREITAS, MCS., FONTES, GAV., and OLIVEIRA, N., (orgs). *Escritas e narrativas sobre alimentação e cultura* [online]. Salvador: EDUFBA, 2008. 422 p. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/9q/pdf/freitas-9788523209148-14.pdf>. Acesso em: 28 de jan. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe*. Rev. Brasileira de Educação, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Exclusão includente e inclusão excludente: uma nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho*. Capitalismo, trabalho e educação, v. 77-96, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. *Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar*. Cadernos de pesquisa, v. 46, p. 38-62, 2016.

MARX, Karl. trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe, *O Capital. Crítica da Economia Política*. vol. 1. col. Os Economistas. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

Marx Karl, 1818-1883 *Contribuição à crítica da economia política* / Karl Marx; tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2.e d.- São Paulo 2008.

ORLANDI, Eni P. / Lagazzi-Rodrigues, Suzi (orgs). *Introdução às ciências da linguagem – Discurso e textualidade*. Campinas SP. 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2006.

Tavares, Elen Machado; Purin, Paola Cardoso; Cunha, Marion Machado; Machado, Carmen Lucia Bezerra. Curso de Licenciatura em Pedagogia: pragmatismo epistemológico e o alinhamento neoliberal. In: Azevedo, Denilson Santos de; Baquim, Cristiane Aparecida; Tavares, Elen Machado (Orgs.). *Pedagogia UFV: 50 anos de memórias e desafios (1971-2021)*. Viçosa, MG: Editora Asa Pequena, 2022. PDF.

TEODORO, Poliana Acs. *A transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental: foco na criança com transtorno do espectro autista (TEA)*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop, 2022.

*Submetido em abril de 2025*

*Aprovado em julho de 2025*

### Informações dos autores

Estêvão Barbosa dos Santos  
Universidade do Estado de Mato Grosso UNEMAT/Sinop  
E-mail: [estevao.barbosa@unemat.br](mailto:estevao.barbosa@unemat.br)  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6263-0368>

---

*Link* Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4328813115490861>

Marion Machado Cunha  
Universidade do Estado de Mato Grosso UNEMAT/Sinop

*E-mail:* [marion@unemat.br](mailto:marion@unemat.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2305-6712>

*Link* Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3219438851193034>