

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA REDE REGULAR DE ENSINO COM ALUNOS DA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Dayana Valéria Folster Antonio Schreiber – UFSC

Introdução

Neste artigo apresento parte das reflexões traçadas na minha dissertação de mestrado. O objetivo central dessa pesquisa consistiu em compreender a organização do trabalho docente na classe comum com os alunos da modalidade Educação Especial matriculados em escolas da Rede Municipal de Ensino (RME) de Florianópolis¹. Na definição do lócus de pesquisa adotou-se como critério a escolha de um município pólo do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (PEIDD). Segundo informações coletadas no início do ano de 2011 com a Gerência de Educação Inclusiva da RME de Florianópolis, essa rede atua como multiplicadora do PEIDD em 35 municípios de abrangência².

O recorte temporal do estudo, 2001 a 2011, está relacionado com a instituição das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica por meio da Resolução CNE/CEB nº 2 (BRASIL, 2001). Esse documento apresenta definições importantes para a matrícula dos alunos da modalidade Educação Especial no ensino regular, assim como para a organização do trabalho docente com esses sujeitos na classe comum.

Para o desenvolvimento da pesquisa utilizou-se quatro procedimentos metodológicos – balanço da produção acadêmica, observação, entrevistas e análise documental.

Realizou-se o balanço com o intuito de conhecer o que vem sendo pesquisado sobre o trabalho docente na classe comum com os alunos da modalidade Educação Especial. No levantamento das produções foram considerados artigos, dissertações, teses, pesquisas e trabalhos afins publicados entre 2002 e 2011 e armazenados em cinco bases de dados: Banco de teses e dissertações da Capes; *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); Anais da Reunião Anual da Associação Nacional da Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped),

¹ Optou-se por utilizar a nomenclatura “alunos da modalidade Educação Especial” para identificar o público-alvo dessa modalidade, definido no documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) como alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação.

² Salienta-se que a pesquisa foi realizada entre os anos de 2010 e 2012, período em que o Partido do Movimento Democrático Brasileiro esteve à frente da prefeitura de Florianópolis.

do Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul (Anped Sul) e do Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial (SNPEE).

Em cada base de dados foram realizadas duas filtragens que possibilitaram a seleção de 17 trabalhos acadêmicos. A partir da análise dessas produções foi possível afirmar que o trabalho do professor vem sendo pouco pesquisado na relação com as políticas de Educação Especial, haja vista que apenas três das 17 produções se voltaram para esse tipo de reflexão. Ademais, identificou-se que no conjunto de teses e dissertações selecionadas, apenas as produções de Zeppone (2005) e Martins (2011) apresentam apontamentos críticos com relação às políticas de Educação Especial. Tal dado revela que há um número reduzido de pesquisadores que se propõem a questionar a perspectiva inclusiva presente nessas políticas e difundida pelo Ministério da Educação (MEC). Bueno (2008) também concluiu a partir de um balanço de produção acadêmica sobre “inclusão escolar” e “educação inclusiva”, que as políticas educacionais “têm sido por nós incorporadas acriticamente, de tal forma que, inconscientemente podemos estar contribuindo exatamente para essa ‘perspectiva política única’ amplamente disseminada pelos neo-conservadores” (p. 60)³.

O segundo procedimento metodológico adotado na referida pesquisa foi a observação em classes do ensino regular, correspondentes ao primeiro ciclo do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e situadas em escolas da RME de Florianópolis. No total, participaram da pesquisa oito profissionais, quatro professores regentes e quatro auxiliares de ensino de Educação Especial. A partir dos dados coletados durante a fase de observação juntamente com o planejamento de ensino disponibilizado pelos professores regentes foram selecionados quatro eixos de análise: planejamento, ação docente, materiais/equipamentos/recursos pedagógicos e lugar/tempo.

O *corpus* documental do estudo constituiu-se de documentos oficiais e oficiosos (EVANGELISTA, 2008) relacionados com a área da Educação Especial e com o Ensino Fundamental. De acordo com SHIROMA, CAMPOS e GARCIA (2005) “os textos devem ser lidos com e contra outros, ou seja, compreendidos em sua articulação e confronto com outros textos” (2005, p. 432). Deste modo, elegeram-se no total 17 documentos (sete municipais e 10 nacionais) elaborados entre 2001 e 2011, além daquele que corresponde à LDBEN nº 9.394, de 1996, por se constituir em suporte legal para a matrícula de alunos da modalidade Educação Especial na rede regular de ensino e nas classes e escolas especiais.

³ No balanço de produção acadêmica realizado por Bueno (2008) foram consideradas teses e dissertações produzidas entre 1997 e 2003.

O quarto procedimento metodológico consistiu na realização de entrevistas, utilizando um questionário como instrumento de coleta de dados. A partir da análise desse material identificou-se, por exemplo, que os quatro professores regentes (três do sexo feminino e um do sexo masculino) e as quatro auxiliares de ensino de Educação Especial (do sexo feminino) participantes da pesquisa possuem curso superior. Desse total, sete cursaram Pedagogia e possuem habilitação para séries iniciais e um cursou Normal Superior para lecionar no Ensino Fundamental. No que tange à formação continuada, mais especificamente cursos relacionados com a Educação Especial, constatou-se uma diferença considerável entre os docentes. Ao contrário dos professores regentes, todas as auxiliares afirmaram ter participado de discussões envolvendo essa área.

Esta breve exposição dos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa contribuirá para a compreensão das próximas seções deste artigo, nas quais serão apresentadas as reflexões traçadas a partir da análise dos documentos e dos dados coletados em entrevista e observação.

Política nacional e municipal de Educação Especial: proposições para o trabalho docente na classe comum

Em âmbito nacional, a Educação Especial mantém-se definida como uma modalidade durante o período histórico estudado, mas com funções diferenciadas no início dele — quando havia a possibilidade de substituir os serviços educacionais comuns —, ao passo que atualmente é previsto complemento ou suplemento à escolarização que ocorre no ensino regular.

Tal modificação interferiu conseqüentemente nos espaços de escolarização dos alunos da modalidade Educação Especial. Nos documentos de política educacional da área da Educação Especial divulgados pelo MEC entre 2004 e 2010, a garantia do direito à matrícula e permanência desses alunos em classes do ensino regular é reafirmada e disseminada por meio de ações, como o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.

Já em relação aos serviços e profissionais oferecidos pela Educação Especial, entre 2001 e 2010, se identificou uma manutenção na proposição política. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) prevê que os alunos da modalidade Educação Especial sejam matriculados na rede regular de ensino e que, no turno inverso ao da classe comum, frequentem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado nas salas de recursos multifuncionais. Além desse, cabe aos sistemas de ensino,

segundo o documento da PNEEPEI, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras, guia intérprete, monitor ou cuidador (BRASIL, 2008) ⁴.

A função de monitor ou cuidador é direcionada aos “alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar” (BRASIL, 2008, p. 17). Outras informações a respeito dessa “função” são encontradas na Nota Técnica nº 19/2010, que altera a nomenclatura monitor ou cuidador para profissional de apoio e o associa a um dos serviços da Educação Especial prestados na classe comum. Esse documento prevê atendimento do profissional de apoio para alunos com deficiência e TGD que estejam matriculados nas escolas do ensino regular pertencentes à rede pública. Esse serviço é considerado necessário para a “promoção da acessibilidade e para atendimento a necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações e de atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção” (BRASIL, 2010, s/p).

Tais dados evidenciam que as atribuições do profissional de apoio estão diretamente relacionadas ao aluno da modalidade Educação Especial, ou seja, o serviço é organizado para atender as necessidades pessoais desse sujeito. Inclusive, consta na Nota Técnica nº 19 que a presença do profissional de apoio se justifica quando a necessidade específica dos alunos da modalidade Educação Especial “não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes” (BRASIL, 2010, s/p).

A Resolução CNE/CEB nº 2 (BRASIL, 2001) já anunciava um serviço de apoio pedagógico especializado realizado na classe comum mediante

- a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
- b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
- c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
- d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação (BRASIL, 2001, p. 2).

Os quatro itens indicam as modalidades de atendimento do serviço de apoio pedagógico especializado realizado na classe comum. A última modalidade chama a atenção pelo fato de prever atribuições semelhantes às do profissional de apoio relacionadas no documento da

⁴ Em função do objeto da pesquisa, optou-se por centralizar as análises na função de monitor ou cuidador.

PNEEPEI (BRASIL, 2008). Todavia, cabe uma ressalva: no início do século XXI, o atendimento na classe comum disponibilizava apoio à aprendizagem, algo que não está presente entre as atribuições do profissional de apoio previstas na Nota Técnica nº 19/2010. A partir desse dado é possível depreender que a proposta de um serviço na classe comum para auxiliar os alunos da modalidade Educação Especial se mantém durante o período histórico selecionado; contudo, o tipo de apoio oferecido a esses sujeitos se modifica no decorrer dos anos, de modo que a atenção aos cuidados pessoais adquire centralidade, ao ponto de o apoio à aprendizagem não ser mais mencionado.

Não constam, entre as atribuições do profissional de apoio apresentadas na Nota Técnica nº 19/2010, o ensino dos conteúdos curriculares aos alunos da modalidade Educação Especial e o auxílio no desenvolvimento das atividades escolares propostas a esses sujeitos. Ressalta-se que o documento não explicita a quem são atribuídas essas funções, porém, presume-se que façam parte do trabalho do professor regente, haja vista que os alunos da modalidade Educação Especial estão matriculados na classe comum. Tal hipótese carece de confirmação devido à ausência de reflexões nos documentos selecionados com relação ao trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor regente com o aluno dessa modalidade.

A partir da análise das atribuições do profissional de apoio foi possível inferir que na sua origem, esse “serviço” não é proposto com o intuito de auxiliar o professor regente da classe comum. Entretanto, compreende-se que a sua existência contribui para a organização do trabalho docente com os alunos da modalidade Educação Especial, já que as funções delegadas a esse profissional envolvem o ensino de elementos importantes para o desenvolvimento pessoal e acadêmico desses sujeitos. De acordo com Marin (2005, p. 36), “o ensino conjuga ações realizadas para efetivar a transmissão de conjunto de elementos culturais valorizados, sejam eles conhecimentos sistematizados, crenças, atitudes, habilidades ou práticas, os quais compõem o currículo no âmbito intra-escolar”.

Por fim, destaca-se que na Resolução CNE/CEB nº 2 (BRASIL, 2001) consta que, para atuar numa das modalidades de atendimento do serviço de apoio pedagógico especializado realizado na classe comum, o profissional deve comprovar a mesma formação exigida para o professor que atua na sala de recursos, pois ambos são definidos como professores especializados em Educação Especial. Já no documento da PNEEPEI (BRASIL, 2008) há apenas a indicação de que, para atuar na Educação Especial, “o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (BRASIL, 2008, p. 17). Entende-se que esse critério se estende para o profissional de apoio, já que, na Nota Técnica nº 19/2010, tal profissional é

definido como um serviço da Educação Especial que trabalha na classe comum com os alunos dessa modalidade.

Na “política de inclusão”⁵ do município de Florianópolis, a Educação Especial é definida como uma modalidade de ensino que oferta o Atendimento Educacional Especializado, sendo este considerado não substitutivo à escolarização realizada no ensino regular — ele apenas a complementa, pois oferece os serviços para atendimento às necessidades específicas dos alunos com o intuito de promover o acesso à educação que ocorre na classe comum (MACHADO, 2004).

O atendimento educacional realizado em classes ou escolas especiais, previsto no artigo 58 parágrafo 2º da Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), não é considerado na definição de Educação Especial presente na política municipal. Excluem-se dessa modalidade tipos de atendimento que continuam a receber alunos com deficiência, TGD ou altas habilidades/superdotação. Meletti e Bueno (2010, p. 9), numa análise das alterações quantitativas referentes ao acesso e permanência de alunos com deficiência no sistema educacional brasileiro, chegaram à conclusão de que “o aumento significativo das matrículas em classes regulares é evidente: de 43.923 em 1998 para 325.136, em 2006, mas [...] apesar deste elevado crescimento, continuou sendo inferior às matrículas dos sistemas segregados, que somaram 375.488 matrículas”.

No que tange aos serviços para os alunos da modalidade Educação Especial, a RME de Florianópolis dispõe de um Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual, salas multimeios (SM) e serviços de parcerias e convênios com outras instituições⁶.

Além do professor da SM, a rede investigada dispõe de um profissional da Educação Especial para atuar na classe comum, chamado de auxiliar de ensino de Educação Especial, que possui atribuições semelhantes as do profissional de apoio — objeto da Nota Técnica nº 19/2010 —, o que permite inferir que se trata dos mesmos profissionais, nomeados de formas diferentes⁷. O trabalho do auxiliar de ensino de Educação Especial tem por objetivo “estimular a autonomia e a independência dos alunos com deficiência e/ou transtorno do espectro autista” (FLORIANÓPOLIS, 2007, s/p). Isso indica que o trabalho desse profissional

⁵ Expressão utilizada como referência ao Programa Escola Abertas às Diferenças: consolidando o movimento de reorganização didática (MACHADO, 2004).

⁶ De acordo com Garcia (2008, p. 128), “pode-se considerar que salas multimeios é a terminologia utilizada na rede de ensino em foco para o modelo de atendimento educacional especializado nos padrões do proposto pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação (MEC)”.

⁷ Ressalta-se que, além do professor da sala multimeios e do auxiliar de ensino de Educação Especial, a RME de Florianópolis dispõe de dois outros profissionais voltados para o trabalho com os alunos da modalidade Educação Especial: o auxiliar de ensino de Libras e o professor de Libras.

está voltado para o aluno e não para o professor, aspecto também identificado na Nota Técnica nº 19/2010.

No Documento Orientador da Educação Especial na RME de Florianópolis estão previstas vinte atribuições para o cargo de auxiliar de ensino de Educação Especial⁸. Cinco dessas prevêm auxílio e acompanhamento nos momentos de higiene, alimentação, locomoção, recreio e educação física (FLORIANÓPOLIS, 2007). Assim como foi observado nos documentos representativos da política nacional, o ensino dos conteúdos curriculares não constitui atribuição do auxiliar.

Um dado não encontrado nos dois documentos municipais analisados diz respeito à exigência de formação para ocupar o cargo de auxiliar de ensino de Educação Especial. Com o objetivo de compreender qual o critério adotado pela rede municipal em foco para ocupação desse cargo buscaram-se informações no Edital nº 002/2011, referente ao último processo seletivo para contratação de professores substitutos para atuar nas escolas regulares. Nesse documento apresenta-se como exigência a “formação no ensino médio em Magistério, ou Graduado ou estudante da 5ª fase em diante dos cursos de Licenciaturas” (FLORIANÓPOLIS, 2011, p. 02). Portanto, verifica-se que o candidato ao cargo não precisa ter necessariamente conhecimentos sobre a área da Educação Especial; basta ser um professor ou estar cursando uma licenciatura.

Por meio da análise documental foi possível concluir que há uma consonância entre a política nacional e a política municipal de Educação Especial. Ambas definem a Educação Especial como uma modalidade complementar ou suplementar à escolarização que ocorre no ensino regular. Isso indica que o trabalho desenvolvido pelo professor regente deve ser necessariamente objeto de reflexão das políticas de Educação Especial que se caracterizam por “uma perspectiva inclusiva”, já que a matrícula de alunos com deficiência, TGD ou altas habilidades/superdotação demanda, desse profissional, conhecimentos para o atendimento de algumas necessidades específicas oriundas da condição desses sujeitos. Contudo, por meio da análise documental se chegou à conclusão de que as ações das políticas de “perspectiva inclusiva” se voltam para os serviços e profissionais da Educação Especial.

O trabalho na classe comum com os alunos da modalidade Educação Especial é contemplado na documentação representativa das políticas nacional e municipal por meio do profissional de apoio e do professor da sala de recursos multifuncional. Infere-se que o

⁸ O auxiliar de ensino de Educação Especial pode exercer a função de auxiliar volante, ou seja, acompanhar mais de um aluno com deficiência ou transtorno do espectro autista matriculado em classes diferentes.

trabalho com esses alunos nesse lugar está sendo pensado em termos de cuidados pessoais e provimento de “recursos pedagógicos e de acessibilidade”. O ensino dos conteúdos curriculares, por exemplo, não é considerado na organização do trabalho pedagógico com os alunos da modalidade Educação Especial. Constata-se, então, que nas políticas em vigor o trabalho na classe comum com esses sujeitos está organizado por meio de ações de caráter instrumental que são determinadas a partir do diagnóstico clínico e desenvolvidas por profissionais da área da Educação Especial, evidenciando a dicotomia entre ensino regular e a modalidade Educação Especial.

A organização do trabalho docente na classe comum com os alunos da modalidade Educação Especial

Nesta seção, serão objetos de reflexão os eixos de análise elencados a partir da observação realizada nas quatro classes do Ensino Fundamental.

1) Planejamento

Nas quatro classes de ensino identificou-se que, apesar de as professoras regentes e as auxiliares de ensino de Educação Especial atuarem de forma concomitante, o planejamento não é realizado em conjunto.

Ao analisar o Documento Orientador da Educação Especial na RME de Florianópolis, verificou-se que a participação nos planejamentos da unidade educativa está prevista entre as “competências” do auxiliar de ensino de Educação Especial, que “deverá colaborar no planejamento e estar ciente do que será trabalhado em sala de aula” (FLORIANÓPOLIS, 2007, s/p). Entretanto, compreende-se que tal atribuição precisa ser analisada considerando as condições objetivas para a sua concretização, pois “as formas organizativas do trabalho pedagógico são uma expressão da organização do fazer docente em condições que lhe são dadas” (GARCIA, 2006, p. 300).

As observações realizadas em duas das quatro classes permitiram perceber que as auxiliares de ensino de Educação Especial exercem a função de auxiliar volante, atendendo em média, num mesmo período, dois ou três alunos matriculados em classes distintas. Para cumprir o que está previsto no Documento Orientador, elas necessitariam participar da elaboração do planejamento de cada uma das classes em que exercem a função de volante — uma demanda de trabalho que se torna ainda maior se o aluno estiver matriculado no segundo

ciclo do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), no qual há um professor por disciplina. Soma-se ao trabalho das auxiliares e dos professores regentes o acompanhamento dos educandos durante o horário do almoço, pois, ambas as classes estão situadas em escolas contempladas pelo Programa Educação Integral, que oferece aos alunos três refeições diárias na escola.

Nesse percurso, a jornada diária de trabalho das auxiliares e professores regentes no interior da escola e em atividades diretas com os alunos contabiliza em média oito horas, mas nesse cálculo não está incluído o tempo de elaboração do planejamento, preparação de materiais e organização da aula — elementos que constituem o trabalho docente. É uma situação que sugere o seguinte questionamento: qual o tempo utilizado pelos professores para suprir essas demandas? Pode-se inferir que provavelmente seja aquele que deveria ser destinado aos momentos de descanso e lazer.

Ao analisar o conteúdo dos planejamentos, identificou-se que nas quatro classes de ensino esses não apresentam diferenças ou especificidades em relação aos alunos da modalidade Educação Especial. O fato de não ter um planejamento diferenciado sugere algumas reflexões, pois, por um lado, pode indicar que esses alunos terão a oportunidade de usufruir dos mesmos encaminhamentos direcionados aos demais integrantes da classe, mas, por outro, leva a pensar que isso implica negar as necessidades educacionais especiais desses sujeitos.

Com o objetivo de problematizar essas suposições, relata-se uma situação observada na classe de ensino do 3º ano. Foi solicitado aos educandos que copiassem o conteúdo do quadro, o que não foi diferente para o aluno da modalidade Educação Especial, que ingressou no 3º ano sem os conhecimentos básicos de leitura e escrita, numa condição diferente da maioria dos alunos que constituem a sua classe. No decorrer da aula o aluno desenhou algumas letras de forma aleatória no seu caderno e permaneceu com o conteúdo incompleto e sem compreensão do que havia escrito. Tal situação incita a questionar sobre os motivos que levaram esse sujeito a ingressar no 3º ano com uma defasagem significativa em relação aos conteúdos previstos para essa etapa do ensino e a indagar por quanto tempo ele permanecerá na escola sem que lhe seja garantido o direito de ser alfabetizado.

Com essas reflexões não se tem por objetivo sugerir uma escolarização diferenciada para os alunos da modalidade Educação Especial, mas sim apresentar elementos que permitam argumentar que não é aceitável o fato de alunos permanecerem na sala de aula sem que lhe sejam oferecidas as condições adequadas para a apropriação do conhecimento curricular referente à etapa de ensino que frequentam. Esse tipo de situação traduz o que Freitas (2002) define — ainda que não se referindo aos alunos da modalidade Educação

Especial — como “exclusão internalizada”, ou seja, os alunos continuam na escola mesmo sem as aprendizagens previstas.

2) *Ação docente*

Os dados de observação evidenciaram que o fato de o professor regente e o auxiliar de ensino de Educação Especial atuarem na mesma classe não pressupõe a realização de um trabalho em conjunto. Notou-se, em duas das quatro classes participantes da pesquisa, uma divisão de atribuições durante a fase de desenvolvimento (execução) do planejamento com o aluno da modalidade Educação Especial.

Numa delas, por exemplo, apesar da auxiliar não participar do processo de elaboração do planejamento, é ela quem desenvolve com a aluna da modalidade Educação Especial as atividades pedagógicas encaminhadas pelo professor regente, que estruturou o planejamento, mas não se dirige à aluna durante o andamento da aula. Isso conduz ao seguinte questionamento: se o planejamento permite ao professor repensar a sua ação pedagógica de modo a contemplar todos os alunos no processo de ensino e aprendizagem, como é possível fazer tal reflexão sem se dirigir a eles durante a aula? Compreende-se que se a auxiliar de ensino de Educação Especial se mantém durante todo o período da aula ajudando a aluna da modalidade Educação Especial, ela dispõe de informações suficientes para avaliar o que é necessário repensar em termos de trabalho pedagógico para essa aluna. No entanto, essa possibilidade é anulada pelo fato de não participar da elaboração do planejamento, o que torna coerente colocar em questão a forma como as dificuldades e necessidades da aluna serão contempladas na classe comum.

Ademais, considera-se que a ação do professor regente não deve ser analisada isoladamente, ou seja, como produto das escolhas individuais. Ao responder o questionário aplicado durante a pesquisa, por exemplo, o professor regente avaliou como insuficiente a orientação que recebe da SM a respeito da aluna da modalidade Educação Especial, ao ponto de não ter conhecimento do que pode ser trabalhado com ela em termos de atividades pedagógicas. Esse dado, somado ao restrito contato do professor, durante a graduação, com discussões relacionadas com a área da Educação Especial, retrata a ausência de reflexões sobre o trabalho docente nas políticas de Educação Especial e faz com que, no interior das salas de aula do ensino regular, os professores permaneçam angustiados em busca de orientação. Garcia e Anadon (2009), ao abordarem as formas de controle e intensificação do trabalho docente, destacam que desde a década de 1990 as políticas educacionais para a

Educação Básica no Brasil “estimulam uma moral de autorresponsabilização e culpa por parte das professoras, que, aliada à deterioração dos salários e das condições de trabalho, vem contribuindo para a intensificação e autointensificação do trabalho docente e para a geração de frustrações e desencantos” (GARCIA; ANADON, 2009, p. 65).

Evidenciar que a organização do trabalho, incluindo o pedagógico nos seus múltiplos sentidos, “se dá no seio de uma organização social historicamente determinada [e que] as formas que essa organização assume, na escola, mantém ligação com tal tipo de organização social” (FREITAS, 1995, p. 98) é de fundamental importância para romper com esse tipo de sentimento de autorresponsabilização.

3) Materiais, equipamentos e recursos pedagógicos

Numa das classes observadas se constatou que a ausência de materiais e recursos pedagógicos adaptados interfere diretamente no trabalho pedagógico desenvolvido pelos docentes com a aluna da modalidade Educação Especial. Durante a realização das atividades, por exemplo, observou-se que a auxiliar de ensino de Educação Especial utiliza parte do tempo da aula para elaborar estratégias que possibilitem a participação da aluna nas atividades propostas para a classe — demanda que poderia ser minimizada com o uso de um recurso pedagógico e permitiria que a auxiliar destinasse o tempo para trabalhar os conteúdos previstos na Matriz Curricular.

Compreende-se que o desenvolvimento do trabalho pedagógico com os alunos da modalidade Educação Especial exige mais do que a existência de um segundo docente dentro da sala de aula. É necessária a disponibilização de materiais, equipamentos e recursos pedagógicos adequados à condição desses alunos; caso contrário, o trabalho dos auxiliares de ensino de Educação Especial permanecerá limitado ao atendimento a essas demandas. Entretanto, há que se questionar se as políticas de Educação Especial têm por objetivo mobilizar os conhecimentos desses profissionais para o ensino do que está previsto na Matriz Curricular ou se eles são alocados na classe comum justamente com o intuito de suprir tais demandas.

Com base nos dados da observação e a partir da análise das atribuições do profissional de apoio elencadas na Nota Técnica nº 19/2010, pode-se inferir que as condições de trabalho desse sujeito fazem com que ele desempenhe funções de um monitor ou cuidador, conforme previsto na PNEPEI (BRASIL, 2008), haja vista que as suas ações permanecem em grande medida centradas nas atividades relacionadas com o cuidado (alimentação, higiene e

locomoção) e no atendimento de necessidades que surgem devido à carência/ausência de recursos materiais. Transfere-se para esse profissional a responsabilidade de suprir demandas advindas de uma política que prevê a matrícula de todos na classe comum, mas que não garante a qualificação dos recursos humanos e materiais para a realização de um trabalho pedagógico com qualidade.

4) *Lugar/tempo*⁹

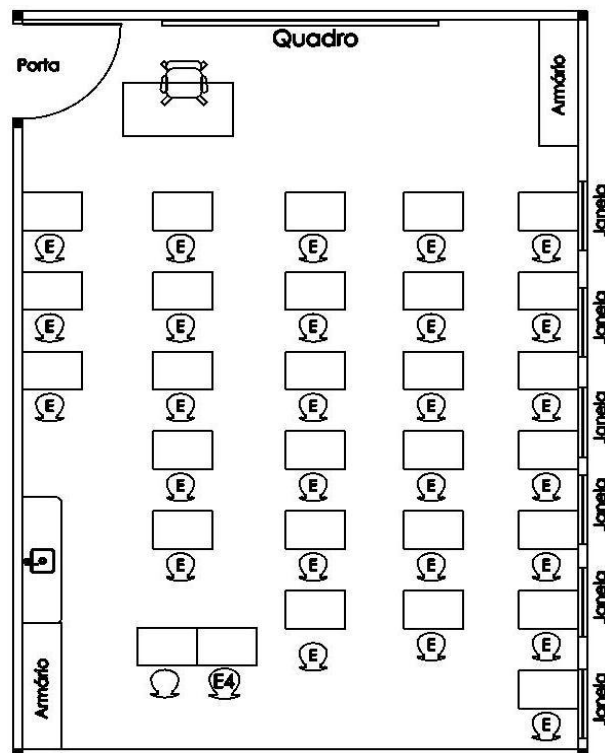
Com o objetivo de iniciar as reflexões deste eixo, optou-se por explicitar especificamente um trecho identificado no documento Programa Escola Aberta às Diferenças: consolidando o movimento de reorganização didática (MACHADO, 2004). Na passagem selecionada consta que a escola inclusiva “tem por princípio o direito incondicional à escolarização de todos os educandos nas escolas de ensino regular, recusando-se a criar **espaços isolados** para ministrar um ensino específico para determinadas deficiências” (MACHADO, 2004, p. 31, grifo meu). Pode-se inferir que os espaços isolados aos quais o programa se refere estão relacionados às escolas e classes especiais, nas quais o ensino oferecido aos alunos da modalidade Educação Especial está diretamente relacionado com o tipo de deficiência.

Esse trecho do documento motivou os seguintes questionamentos: há possibilidade de esses espaços isolados também serem construídos dentro das classes do ensino regular, contexto este priorizado pela PNEEPEI (BRASIL, 2008) para a escolarização dos alunos da modalidade Educação Especial? A matrícula na classe comum descarta a possibilidade de um ensino individualizado com base na deficiência?

A Figura 1 retrata a organização espacial de uma das classes participantes da pesquisa, assim como o lugar ocupado pelo aluno da modalidade Educação Especial durante a aula.

Figura 1 – Organização dos lugares na classe do 4º ano

⁹ Neste artigo, as análises em torno do último eixo permanecerão centradas sobre a categoria “lugar”.



Legenda:

E4: aluno da modalidade Educação Especial

E: demais alunos da classe

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2012)

Verifica-se que as mesas e cadeiras de uso individual dos alunos estão distribuídas em cinco fileiras, porém o mobiliário utilizado pelo aluno da modalidade Educação Especial não está inserido nessa organização, pois se encontra localizado separadamente em um dos cantos da sala.

Tal dado contribui para responder o questionamento apresentado anteriormente, pois evidencia que o acesso dos alunos da modalidade Educação Especial no ensino regular não impede que, em algumas classes, esses sujeitos permaneçam em lugares isolados. Segundo Garcia (2008), as redes municipais de ensino, diante da “perspectiva inclusiva”, são desafiadas a uma reorganização, mas é preciso questionar se

o princípio da educação inclusiva tem produzido ações e estratégias da educação especial que possam ser consideradas orgânicas em relação à educação básica ou, apesar do caráter de inovação, tais ações ainda não superaram o efeito das ações e estratégias tradicionais da educação especial? (GARCIA, 2008, p. 125).

A partir dos dados da observação se pode afirmar que a matrícula dos alunos da modalidade Educação Especial nas escolas da rede regular de ensino não pressupõe que os lugares estejam organizados para que eles façam parte de um coletivo, o que, conseqüentemente, individualiza o trabalho docente com esses alunos no interior das salas de aula. Constatou-se a existência de “ilhas” no interior da classe comum que são construídas a partir de alguns critérios — no caso dos alunos da modalidade Educação Especial, por meio de um diagnóstico que comprove uma deficiência, TGD ou altas habilidades/superdotação.

Considerações finais

Nas classes participantes da pesquisa apresentada neste artigo, identificou-se uma divisão entre o trabalho do profissional da Educação Especial e do professor regente, o primeiro determinado por um diagnóstico clínico e voltado para os alunos da modalidade Educação Especial, e o segundo organizado por uma Matriz Curricular e direcionado aos alunos do ensino regular, mas que nem sempre contempla o aluno com deficiência, TGD ou altas habilidades/superdotação. Deste modo, concluiu-se que a presença de dois professores numa mesma classe não pressupõe o desenvolvimento de um trabalho pedagógico em conjunto. Tais apontamentos evidenciam a manutenção da dicotomia entre ensino regular e a modalidade Educação Especial num período histórico cujas ações na área da Educação Especial são estruturadas a partir de uma “perspectiva inclusiva”.

A orientação metodológica adotada no decorrer do referido estudo possibilitou perceber que a proposição política indica a formalização da escolaridade para esses sujeitos, de modo que todos possam ter acesso ao ensino regular, porém não se propõe a pensar sobre o processo de escolarização desses alunos. Tanto é que os serviços e profissionais previstos por tais políticas para a classe comum não têm como atribuição ensinar os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, mas sim prover cuidados pessoais e recursos pedagógicos.

Por fim, destaca-se que, as políticas de Educação Especial de “perspectiva inclusiva”, ao mesmo tempo em que disseminam um discurso em defesa da matrícula de todos os alunos no ensino regular, desqualificam o trabalho pedagógico desenvolvido na classe comum, na medida em que não disponibilizam condições adequadas para o oferecimento de um ensino de qualidade. Tal situação resulta na precarização das condições de trabalho dos professores que atuam nesse contexto e denuncia a situação de abandono para com a escolarização dos alunos da modalidade Educação Especial.

Referências

- BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi ; SANTOS, Roseli Albino (Orgs.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Brasília, DF: Capes, 2008. p. 43-63.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de educação inclusiva: direito à diversidade**. Documento orientador. Brasília, DF: MEC, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010**, de 8 de setembro de 2010. Trata dos profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. Brasília, DF, 2010.
- EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. Roteiro de trabalho do minicurso oferecido durante a 31ª Reunião Anual da Anped [GT15: Educação Especial]. Caxambu, MG, 19-22 out. 2008. Disponível: <<http://www.dfe.uem.br/texto.Olinda.PDF>>. Acesso em: 12 jun. 2012.
- FLORIANÓPOLIS. Prefeitura de Florianópolis. **Documento orientador da educação especial na rede municipal de ensino**. Florianópolis, 2007.
- FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. **Edital nº 002/2011**. Abre as inscrições para o processo seletivo para a contratação de substitutos do magistério para o ano letivo de 2012. Florianópolis, SC, 2011.
- FREITAS, Luiz Carlos. A internalização da exclusão. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23 n. 80, p. 299 a 325, set. 2002.
- FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009
- GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação inclusiva e trabalho pedagógico: uma análise do modelo de educação especial na educação básica. Seminário Nacional de Pesquisa

em Educação Especial: conhecimentos e margens. 2008, 4, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 2008.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v. 12, n. 3, p. 299-316, set./dez. 2006.

MACHADO, Rosângela. **Programa escola aberta às diferenças**: consolidando o movimento de reorganização didática. Florianópolis: Prelo, 2004.

MARIN, Alda Junqueira. O trabalho docente: núcleo de perspectiva globalizadora de estudos sobre ensino. In: MARIN, Alda Junqueira (Coord.). **Didática e trabalho docente**. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2005. p. 30-65.

MARTINS, Silvia Maria. **O profissional de apoio na rede regular de ensino**: a precarização o trabalho com os alunos da educação especial. 2011. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Bueno. Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006). **Anais...** 33^a Reunião Anual da Anped, 2010.

SHIROMA, Eneida Oto Shiroma; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 235-537, jul./dez. 2005.

ZEPPONE, Rosimeire Maria Orlando. **A inclusão escolar de crianças deficientes e a prática docente**. 2005. 231 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, SP, 2005.