

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL NO INÍCIO DO SÉCULO XXI

Rosalba Maria Cardoso Garcia
Organizadora

DE PUBLICAÇÕES
NUP
DE NÚCLEO



ROSALBA MARIA CARDOSO GARCIA
(Organizadora)

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL
NO INÍCIO DO SÉCULO XXI

UFSC - CED - NUP

FLORIANÓPOLIS, SC
2017

Políticas de Educação Especial no Brasil no início do século XXI ©2017
Permitida a reprodução para fins não comerciais desde que citada a fonte.

ORGANIZAÇÃO

Rosalba Maria Cardoso Garcia (GEPETO/UFSC)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Luiz Carlos Cancellier de Olivo - Reitor (*in memoriam*)

Ubaldo César Balthazar - Reitor (*pro tempore*)

Alacoque Lorenzini Erdmann - Vice-Reitora

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Antonio Alberto Brunetta - **Diretor**

Roseli Zen Cerny - **Vice-Diretora**

NÚCLEO DE PUBLICAÇÕES

Camila Monteiro de Barros, David Antônio da Costa,

Diana Carvalho de Carvalho, Eliane Santana Dias

Debus, Giandrea Reuss Strenzel, Gilka Elvira Ponzi

Girardello, João Nilson Alencar, Lilane Maria de Moura

Chagas, Marcos Edgar Bassi, Marli Dias de Souza Pinto,

Olinda Evangelista, Patrícia Laura Torriglia, Regina

Ingrid Bragagnolo, Sandra Mendonça, Suzani Cassiani -

Comissão Editorial

Diana Carvalho de Carvalho - **Coordenadora**

Bethânia Negreiros Barroso e Jorge Cordeiro Balster -

Editoria Técnico-Administrativa

Diagramação e capa (Criação e Layout)

Trem da Ilha Serviços Editoriais

Imagem da capa

Mudança de Estação

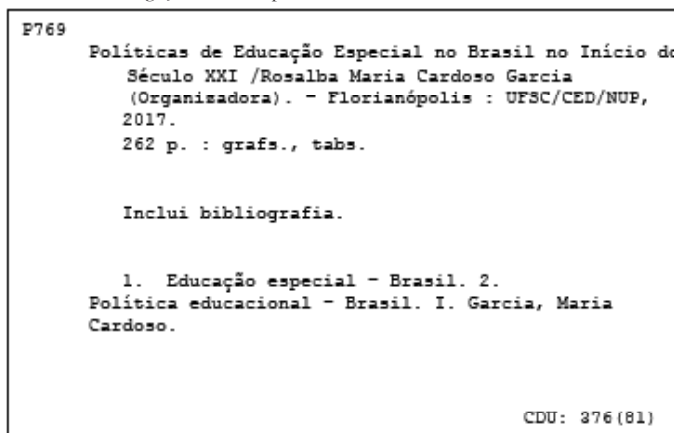
Original: tamanho A3, pastel oleoso em papel 180g

Artista Plática: Judith Cavalcanti

Revisão e normalização

Rosalba Maria Cardoso Garcia

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da UFSC



IMPRESSO NO BRASIL - PRINTED IN BRAZIL

ISBN: 978-85-64093-73-7

O GEPETO—Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho vincula-se ao Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Congrega professores do CED e de outras instituições de ensino superior e alunos de graduação e pós-graduação e professores da rede pública de ensino. Desenvolve pesquisas desde 1995 sobre inúmeros aspectos da educação no âmbito das políticas públicas e com uma perspectiva teórico-metodológica de inspiração marxista. Site: <http://gepeto.ced.ufsc.br/>

SUMÁRIO

- 7 **Prefácio**
Katia Regina Moreno Caiado
- 11 **Apresentação**
Rosalba Maria Cardoso Garcia
- 19 **Disputas conservadoras na política de Educação Especial na perspectiva inclusiva**
Rosalba Maria Cardoso Garcia
- 67 **A concepção de professor na perspectiva inclusiva: disputas e estratégias de consolidação da política de Educação Especial no início do século XXI**
Kamille Vaz
- 109 **O trabalho do segundo professor de turma: disputas e consensos na formulação da política de Educação Especial em Santa Catarina**
Rita de Cássia Kleber
- 161 **A organização do trabalho docente na classe comum com os alunos da modalidade educação especial: controvérsias da desqualificação do trabalho pedagógico**
Dayana Valéria Antonio Folster Schreiber
- 211 **Os fundamentos psicológicos em disputa na organização dos serviços e da atuação dos professores de educação especial na educação infantil: estratégias de consolidação política na rede municipal de Florianópolis**
Roseli Terezinha Kuhnen
- 261 **Sobre as Autoras**



PREFÁCIO

Conheci a professora Rosalba Maria Cardoso Garcia em 2005, quando apresentou, na 28ª Reunião Anual da Anped, em Caxambu, MG, um texto referente à tese de doutorado que acabara de defender na Universidade Federal de Santa Catarina.

Acompanhei com muito interesse sua apresentação pois, naquele período, poucos trabalhos na área da educação especial dialogavam com fundamentos da história, da filosofia ou da política. Rosalba discutia política educacional numa perspectiva crítica, que compreendia as relações entre sociedade e educação, educação especial. Isso também era – e ainda é! – um diferencial na produção do conhecimento na área da educação especial, historicamente marcada por uma produção fundamentada na vertente empírico-analítica.

Já nesse primeiro encontro, iniciamos um intenso diálogo que nos possibilitou trabalharmos juntas em diversos momentos. Construímos, desde então, uma sólida e terna amizade.

Leio o livro “Políticas de Educação Especial no Brasil no início do século XXI”, organizado por ela a partir dos estudos e pesquisas desenvolvidos pelo GEPETO¹, e reconheço o esforço e a seriedade com que, há mais de uma década, ela se debruça a compreender e divulgar a essência do que temos denominado Educação Inclusiva na área da educação especial. Nessa essência, ela encontra e anuncia as múltiplas determinações que engendram as políticas focalizadas e conservadoras. Num sistema econômico que se estrutura numa raiz excludente, como

1 Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho – GEPETO

o sistema capitalista, a proposição de incluir não traz uma proposta de emancipação, mas, sim, de acomodação, de manutenção da ordem vigente.

Escrevo este prefácio no dia seguinte em que foram divulgados dados atualizados sobre a desigualdade no Brasil, os quais mostram a concentração de riqueza e renda nas mãos de poucas famílias: “apenas seis pessoas possuem riqueza equivalente ao patrimônio dos 100 milhões de brasileiros mais pobres, os 5% mais ricos detêm a mesma fatia de renda que os demais 95%”². Nesse quadro, acompanhamos os altos índices de desemprego e violência no país, assim como todo o retrocesso nos direitos sociais inscritos no texto constitucional.

O pensamento político conservador que avança em vários países avança também no Brasil, após décadas de crise e reestruturação do sistema capitalista, sobre o ideário feroz do neoliberalismo. Nesse processo, o Banco Mundial tem destaque, “como um ator político, intelectual e financeiro... devido a sua condição singular de prestador, formulador de políticas, ator social e produtor e/ou veiculador de ideias” (PEREIRA, 2010, p.29³). As políticas educacionais formuladas de acordo com diretrizes presentes nos documentos fartamente divulgados em conferências mundiais e relatórios têm, como fio condutor, a formação de cidadãos e cidadãs aptos a atuar como força de trabalho e como consumidores.

A Organização Mundial da Saúde e o Banco Mundial divulgaram o Relatório Mundial sobre a Deficiência⁴ (OMS, 2011), em que defendem propostas para redução dos custos públicos com os programas para pessoas com deficiência, dentre elas a implantação de sistemas educacionais inclusivos, pois “estabelecer e manter escolas para educar todas as crianças juntas é mais barato do que criar um sistema complexo de diferentes tipos de escolas especializadas para diferentes grupos de

2 Disponível em <http://www.ipea.gov.br> Acesso em 25 de setembro de 2017.

3 PEREIRA, J. M. M. O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

4 Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/user/share/documents/RELATORIO_MUNDIAL_COMPLETO.pdf Acesso em 25 de setembro de 2017.

crianças” (OMS, 2011, p. 218). Essa diretriz do Banco Mundial trouxe uma forte tensão, no Brasil, entre instituições especializadas privadas e setores do governo que implantavam as medidas propostas pelos organismos internacionais.

A história da educação especial no Brasil mostra que uma pequena parcela de pessoas com deficiência foi atendida em serviços de educação, reabilitação e assistência social em instituições privadas de caráter filantrópico. Sendo que o processo de escolarização foi negado à maioria das pessoas com deficiência. Ora, o discurso de um sistema educacional inclusivo traz exatamente a defesa de participação das crianças, dos jovens e dos adultos com deficiência na escola.

Por isso, historicizar os conceitos de exclusão e inclusão norteados pelo Banco Mundial provoca discussão apaixonada na área da educação, educação especial; porque os conceitos de exclusão e inclusão e as propostas que deles decorrem estão tecidos na trama de um discurso humanitário bem elaborado que os apresenta sempre em nome dos direitos humanos, da erradicação da pobreza, dos desenraizamentos, dos preconceitos, ou seja, da erradicação da exclusão.

Nesse discurso humanitário, que agrega muitos pesquisadores e profissionais sensíveis diante das injustiças sociais, revela-se, numa análise mais profunda, como a que temos neste livro, uma visão de mundo conservadora, que prioriza uma agenda de controle social, de políticas públicas focalizadas e que fragmenta as práticas sociais num cotidiano a-histórico.

Nenhum pesquisador é neutro, uma vez que as próprias escolhas que faz revelam uma visão de mundo. Embora haja aqueles que defendem ser possível “construir sociedades capitalistas justas, democráticas e inclusivas”, os limites são estruturais, inerentes ao modo de produção capitalista, conforme nos alerta Sanfelice:

Caso queiramos pensar a inclusão educacional no Brasil, dentro de uma lógica libertadora e humanizadora ... É preciso pensar esta sociedade como

um todo e avaliar as condições históricas objetivas que nos disponibilizam, num trabalho coletivo, avançar em direção ao novo. Não um novo qualquer, mas um novo que supere qualitativamente o *status quo* de hoje. O problema não é legal e/ou formal. É um problema de fundo. Sem a superação da exploração do trabalho pelo capital, nada se transformará. Tudo se reproduzirá e as políticas inclusivas não perderão seu caráter sempre paliativo. (SANFELICE, 2006, p. 39⁵)

Durante a leitura deste livro, deparamo-nos com um estudo que pode contribuir para uma ação consciente e emancipadora, pois se posiciona pela compreensão das tramas das práticas sociais, inseridas na complexidade do mundo atual. Apenas assim será possível construir uma escola que vise à formação de cidadãos e cidadãs, de pessoas – com ou sem deficiência – que participam da sociedade e a transformam.

Boa leitura!

Outubro de 2017.
Katia Regina Moreno Caiado.

5 Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/issue/archive> Acesso em 25 de setembro de 2017.

APRESENTAÇÃO

Rosalba Maria Cardoso Garcia

Os textos que compõem esse livro resultam da produção de uma trajetória de pesquisa que tem início com minha tese de doutorado em 2004,¹ e que ganha potencial de desenvolvimento com as orientações de dissertações desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. O conjunto das pesquisas está articulado pela linha de pesquisa Educação, Estado e Políticas Públicas e vinculado ao Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho – GEPETO. As pesquisadoras atuam no interior do GEPETO na sua formação específica voltada às políticas de Educação Especial mediante a constituição do Grupo de Estudos sobre Educação Especial – GEEP.

No foco das discussões a política de educação especial no Brasil tal como proposta no início do século XXI. Analisamos a política nacional e suas apreensões em nível estadual e municipal. Debruçamos sobre os conceitos, as estratégias, as disputas, as controvérsias, os significados mobilizados e seus desdobramentos.

O primeiro capítulo, de minha autoria, teve como objetivo discutir as políticas de educação especial no início do século XXI no Brasil a partir de seus determinantes políticos e econômicos. Ao considerar uma proposição de educação especial que se realiza mediada pela Educação

1 GARCIA, Rosalba M.C. Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira. Tese (doutorado em educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004. A tese foi orientada pela profa. Dra. Eneida Oto Shiroma.

Básica e é implementada nas escolas de ensino regular, ressaltamos algumas categorias que retratam esse universo e se estendem à educação especial como privatização na educação escolar, responsabilização dos professores e precarização das condições de realização do trabalho docente.

Procuramos jogar luz sobre a inserção gradual dos sujeitos na educação escolar ter sido destacada no discurso nacional e internacional em momentos chaves para o desenvolvimento do capitalismo, compondo as estratégias para solucionar as crises do capital e a necessária mudança tecnológica no mundo produtivo. Sem desconsiderar as peculiaridades do grupo humano relacionado às políticas de educação especial e as lutas específicas por direitos, retomamos a reflexão segundo a qual tais conflitos são hegemônicos pelos interesses burgueses. Discutimos que no Brasil as políticas de educação especial na perspectiva inclusiva estão associadas a duas gerações de governos neoliberais liderados por Fernando Henrique Cardoso (PSDB) e Luis Inácio Lula da Silva (PT).

Na discussão desenvolvida definimos a perspectiva inclusiva como uma posição conservadora em relação à realidade social e de conformidade com o mundo existente, na medida em que propõe um horizonte de inserção na sociedade capitalista, sem articulação de lutas sociais por sua transformação. Sem um horizonte de transformação social, as disputas pela estratégia inclusiva no país estão dadas a partir de forças políticas igualmente conservadoras, ainda que guardem diferenças entre si e que mudanças estruturais e conceituais tenham sido encaminhadas na educação especial.

As indicações postas pelo estudo apontam que as lutas da educação especial não podem ser separadas das disputas pelas políticas educacionais mais amplas, no sentido da construção de um projeto educacional para a classe trabalhadora; a educação dos sujeitos vinculados à educação especial precisa ser pensada e disputada para além da inclusão escolar; é urgente propor na educação básica brasileira, inclusive para os estudantes vinculados à modalidade educação especial, uma formação humana abrangente com vistas a formulação de uma leitura crítica

consistente da realidade social. Sugerimos como horizonte a necessidade de aprofundamento dos estudos e das lutas por uma educação especial pública, gratuita e de qualidade que leve em conta as condições objetivas e subjetivas de trabalho e de estudo e que tenha por finalidade contribuir com os processos de escolarização dos sujeitos com apropriação real do conhecimento escolar.

O segundo capítulo, intitulado *A concepção de professor na perspectiva inclusiva: disputas e estratégias de consolidação da política de educação especial no início do século XXI* tem como autora Kamille Vaz. Aborda a concepção de professor de Educação Especial (EE) presente na política de perspectiva inclusiva no Brasil durante os anos de 2001 a 2011. Para tanto, analisa documentação representativa da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva, com base em três eixos: o *locus* de atuação do professor de EE, a formação exigida para atuar com esse público-alvo específico e as atribuições propostas para a sua atuação. Nessa direção, destaca a análise da sala de recursos multifuncionais e a formulação do professor multifuncional articulado ao atendimento educacional especializado. A autora considera que na documentação analisada o professor do AEE é tratado com forte componente técnico e gestor em detrimento do caráter pedagógico e das funções de ensino. Aponta como considerações que uma das consequências da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva é a descaracterização do professor por meio das confusões conceituais que a representam, tais como: educação inclusiva e inclusão escolar, Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado, professor de educação especial/professor especializado e professor do AEE ou professor das salas de recursos multifuncionais. Retoma que mesmo que historicamente o professor da educação especial não tenha o ensino do conhecimento escolar como característica forte dentre suas funções, nas políticas de perspectiva inclusiva esse horizonte foi descartado.

Na direção de discutir a política de educação especial no estado de Santa Catarina mediante análise de uma figura docente específica, o

terceiro capítulo recebeu o título *O trabalho do segundo professor de turma: disputas e consensos na formulação da política de educação especial em Santa Catarina*. De autoria de Rita de Cássia Kleber, o texto, mediante análise documental, contém ampla discussão acerca dos embates empreendidos na formulação da política estadual que data de 2006. A política estadual foi apreendida tomando como referência o contexto de produção dos textos oficiais, inserindo no debate as posições políticas a partir do Conselho Estadual de Educação, Secretaria de Estado da Educação e Fundação Catarinense de Educação Especial e levando em conta o conjunto de reformas administrativas pelas quais passou o estado de Santa Catarina ao acompanhar as mudanças gerenciais para a administração pública no Brasil.

A figura docente “segundo professor de turma” significou, no interior dessa política, um horizonte a desafiar o trabalho segregado da educação especial, considerando-o como um trabalho docente na classe comum. Contudo, os embates presentes nessa formulação distinguiram o trabalho como corregência nos anos iniciais e apoio nos anos finais do ensino fundamental.

A autora discorre acerca das definições de segundo professor de turma, sua formação, atribuições e, particularmente sobre o ensino projetado para o mesmo. Destaca nesse aspecto questões conceituais a partir da documentação estadual analisada relativa aos termos bidocência, docência compartilhada, coensino, ensino colaborativo. Ademais, a autora chama atenção para o enquadramento restritivo que a política estadual estabelece em relação à escolaridade dos estudantes vinculados à educação especial quando silencia sobre o ensino médio, possivelmente articulado pelas políticas para a escola pública, voltadas à formação para o trabalho simples.

O quarto capítulo, escrito por Dayana Valéria Antonio Folster Schreiber, dedica-se à política de educação especial no âmbito municipal. *A organização do trabalho com os alunos da modalidade educação especial na classe comum: controvérsias da desqualificação do trabalho docente* é o título do

capítulo que se volta à classe comum, anos iniciais do ensino fundamental, assumindo como pressupostos que o papel da escola está relacionado à socialização do saber sistematizado, tal como defendido por Demerval Saviani, portanto, que o trabalho docente pressupõe o ensino e que a figura central da atividade de ensinar é o professor, conforme os estudos de Alda Marín. Neste trabalho, além de análise documental e balanço da produção acadêmica, foram desenvolvidas observações na classe comum dos anos iniciais da Rede Municipal de Florianópolis e entrevistas foram realizadas com os professores.

A rede estudada dispõe de uma figura docente denominada na época do estudo como “auxiliar de ensino de educação especial”. As diferentes mudanças terminológicas, na forma de recrutamento e contratação, e especialmente as atribuições que são imputadas a essa figura docente foram objeto de análise nesse capítulo, face à importância que assumiu na organização do trabalho docente na classe comum.

Para análise do trabalho na classe comum foram evidenciadas categorias como planejamento e ensino; ação docente; materiais, equipamentos e recursos pedagógicos; e lugar e tempo. Nas conclusões da autora, o trabalho na classe comum com os alunos da modalidade Educação Especial se restringe à disponibilização de cuidados pessoais e provimento de recursos pedagógicos e de acessibilidade, não sendo central uma proposição política que tenha por objetivo oferecer a esses sujeitos o ensino dos conteúdos acadêmicos. O trabalho denuncia a necessidade de os professores lutarem por condições objetivas para promover uma articulação pedagógica entre regentes de turma e professores da educação especial. A autora assevera que sem condições adequadas de realização estaremos frente à desqualificação do trabalho docente.

No último capítulo, Roseli Terezinha Kuhnen discute as formas organizativas e os fundamentos psicológicos da Educação Infantil e da Educação Especial na organização da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMF) e sua relação com o trabalho voltados aos sujeitos da

Educação Especial. Os objetivos do estudo consistiram em apreender as sínteses concretas na proposta de atendimentos da referida rede a partir de elementos para compreender as articulações e ações e estratégias das gerências envolvidas com o trabalho voltado aos sujeitos da Educação Especial; como se objetiva na política municipal, a apreensão da política nacional mediante a análise dos princípios norteadores anunciados; bem como, identificar elementos que possibilitem compreender os fundamentos teóricos que norteiam as diretrizes curriculares para os sujeitos da Educação Especial na Educação Infantil numa perspectiva inclusiva, com foco na psicologia.

O estudo perpassa e relaciona as concepções de sujeito e de aprendizagem na Pedagogia da infância e na perspectiva da educação inclusiva como base para a secundarização do processo de apropriação do conhecimento como eixo articulador do trabalho pedagógico. Além disso, considera que as duas diretrizes apresentam como proposta uma educação dirigida para uma formação moral e sustentada nas diferentes dimensões humanas ou para os valores humanos. Entende que esses elementos dão contornos as formas de organizar os espaços, materiais e serviços que compõem a organização da educação especial para os sujeitos da educação infantil na RMF.

Por fim, o trabalho identifica e combate fundamentos teóricos que subjazem à proposta de trabalho da RMF com os sujeitos da educação especial na educação infantil, alicerçados em uma psicologia de base inatista que nutre um determinismo do psiquismo humano ao pressupor uma essência humana a priori. Para a autora, corresponde a essa psicologia uma pedagogia subjetivista que deve interferir o mínimo possível nos processos da relação da criança com a realidade objetiva e que oculta e mistifica a impossibilidade da socialização do conhecimento para todos na sociedade capitalista.

O material aqui reunido persegue coletivamente a efetivação de um programa de pesquisa sobre as políticas de educação especial no Brasil, tomadas aqui como fundamentais para se lutar por uma

Apresentação

formação humana integral e por relações sociais capazes de desenvolver o humano. O convite para a leitura é franco e sincero e tem claramente a intencionalidade de fortalecer a crítica à realidade social.



DISPUTAS CONSERVADORAS NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Rosalba Maria Cardoso Garcia

INTRODUÇÃO

O objetivo central do presente texto é discutir as políticas de educação especial no início do século XXI no Brasil a partir de seus determinantes políticos e econômicos. Com a compreensão de política como “forças sociais em luta” (GRAMSCI, 1989), expressão de disputas em processo, tratamos a documentação representativa da política educacional como o registro dos resultados dos litígios em cada momento histórico e em cada delimitação geopolítica. Para apreendermos os elementos constituidores dos determinantes em questão identificamos e analisamos os conceitos utilizados para sua sustentação política e ideológica, bem como levamos em conta os interesses na definição e estruturação da educação especial. Como pano de fundo e, ao mesmo tempo, elemento central para a construção de nossa reflexão, temos o intuito de lançar mão de alguns elementos de uma análise de conjuntura que permita vislumbrar tendências ao processo de escolarização dos estudantes relacionados a essa modalidade da educação escolar e ao trabalho dos professores de educação especial.

A análise documental desenvolvida foi orientada para compreender os discursos políticos (FAIRCLOUGH, 2001) e visou a apreensão das mudanças anunciadas e das significações difundidas, muitas das quais veiculadas politicamente como estratégias de manutenção do estabelecido. Consideramos que as fontes documentais representativas da política educacional expressam o resultado, num tempo e espaço históricos, da disputa e consenso de idéias travadas

por diferentes forças sociais. Assim, são aqui tomadas como material a ser analisado criticamente. Observamos um conjunto de conceitos, concepções, princípios que, em meio a disputas políticas, foram divulgados e elevados ao *status* de “propostas”, “diretrizes” e “parâmetros” (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005). Compartilha-se, portanto, da idéia segundo a qual “o que funciona numa sociedade na perspectiva da linguagem, não é a coisa mas os efeitos imaginários que ela produz” (ORLANDI, 1996, p. 96). Nessa perspectiva de análise, destaca-se também a importância da compreensão da política como um processo (OZGA, 2000), no qual os sentidos produzidos discursivamente (BAKTHIN, 1997) são fundamentais para a manutenção da hegemonia mediante a produção de consentimentos ativos (NEVES, 2005).

Ao longo das duas últimas décadas localizamos no debate desenvolvido pelos pesquisadores da área da educação, em um esforço para a compreensão da realidade social, a presença de categorias como a privatização na educação (SILVA, 2005; FREITAS, 2012; PERONI e CAETANO, 2015), a responsabilização dos professores (Ball; SHIROMA e EVANGELISTA, 2011) e a precarização das condições do trabalho docente (OLIVEIRA, 2004; SAMPAIO e MARÍN, 2004), consideradas como necessárias para a compreensão das políticas educacionais vigentes, por sua abrangência e presença nos direcionamentos imputados às diferentes etapas e modalidades da educação nacional. A questão da privatização não será levada em conta no sentido da venda das escolas públicas ao setor privado, mas no âmbito dos valores e práticas difundidos mediante as reformas educacionais empreendidas, os quais privilegiam o privado e o mercado como mais eficientes que o setor público. O setor privado vem ganhando espaço na forma de organizar a educação pública e recursos públicos com os repasses efetuados mediante as “parcerias público-privadas”. A categoria responsabilização dos professores vem sendo discutida na perspectiva das avaliações de desempenho docente e discente como definidores de qualidade educacional, em contraponto a um silenciamento das condições objetivas de trabalho e ensino, o que se

relaciona à terceira categoria que ampara os nossos estudos, a precarização das condições de realização do trabalho docente.

Para enfrentar o desafio proposto e as categorias apresentadas, lançamos mão de um método analítico que busca apreender a realidade social objetiva, reconhecendo sua condição constitutiva de totalidade. Tal tarefa demanda considerar a política educacional e a educação especial como determinadas pelas e nas relações sociais, ou seja, são estabelecidas na totalidade de uma sociedade cindida em duas classes sociais fundamentais, capital e trabalho. Para apreender nosso objeto de estudo em substância é fundamental, portanto, relacioná-lo às relações de classe, considerando que o mesmo constitui expressão particular dessa totalidade.

Ademais, para que a educação especial seja apreendida em profundidade é preciso relacioná-la à educação em sentido mais abrangente. É vital, portanto, considerar que a política de educação especial na perspectiva inclusiva precisa ser cotejada com as condições e dinâmicas da educação escolar em um país de capitalismo dependente (FERNANDES, 1975).

A análise que persegue uma compreensão de um fenômeno educacional com base na totalidade das relações sociais capitalistas precisa atentar para uma característica intrínseca ao fenômeno social, a contradição. Portanto, buscamos refletir acerca da educação especial levando em conta as contradições dos fenômenos sociais e tencionando descartar os raciocínios lineares e dicotômicos (MARX, 2007).

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

No esforço de tratar a educação especial como política pública e apreender a sua expressão inclusiva pesquisamos, em momento anterior, os discursos e políticas de inclusão, não apenas aqueles diretamente articulados à política educacional (GARCIA, 2004). Na virada do século

XXI, o discurso uníssono dos organismos internacionais como Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), e a Organização para a Cooperação e o desenvolvimento Econômico (OCDE) chamaram a atenção para a necessidade de políticas sociais inclusivas como estratégia de articular a sociedade civil para combater a pobreza. As estratégias políticas difundidas, aos poucos foram desveladas como gestão da pobreza permanentemente produzida sob o modo de produção capitalista. A análise documental dos discursos que sustentaram as políticas de inclusão naquele momento permitiu apontar que estavam permeados por matizes discursivos, a saber: gerencial, humanitário e pedagogizante (GARCIA, 2004). O matiz gerencial pode ser apreendido a partir dos discursos que defendem mudanças no âmbito da administração pública. No bojo desta discussão, a educação é afirmada como um “serviço”, em ofensiva à defesa desse e de outros direitos sociais, mediante a compreensão de que pode ser ofertada pelos setores privados da sociedade por meio de um contrato de gestão estabelecido com o Estado.

Em relação a nuance humanitária foram identificados conceitos como justiça social, coesão, solidariedade, pertencimento, que, ao serem considerados como politicamente corretos, legitimam os discursos em questão. Tais expressões, marcadamente liberais, são utilizadas no sentido de divulgar uma sociedade inclusiva, eqüitativa, com propósitos comuns. A discussão sobre justiça social favorece a percepção de que um “mundo inclusivo” é um mundo sem pobreza e que uma “sociedade inclusiva” é justa, competitiva e produtiva (BANCO MUNDIAL, 2000). Nessa direção, percebe-se uma redefinição de pobreza numa concepção multidimensional, compreendida como mais que renda e propriedade, uma vez que enfatiza as oportunidades e capacidades que as pessoas possam desenvolver. A perspectiva culturalista da pobreza na estratégia do Banco Mundial propõe um movimento político de obscurecimento discursivo sobre a questão de classe social. Apontamos dois elementos fundamentais a serem trabalhados para construir uma sociedade

inclusiva conforme os discursos analisados: a adaptação do indivíduo e a sua motivação para assumir papéis adequados ao sistema social.

Por fim, o matiz pedagógico está relacionado ao argumento segundo o qual as mudanças complexas pelas quais passa a sociedade remete para a necessidade de promover aprendizagens adequadas aos “novos” tempos. Para tanto, os discursos políticos sobre inclusão apontam um padrão de aprendizagens, bem como um perfil e competências para a formação dos professores. Os discursos políticos sobre inclusão clamam por um novo padrão de aprendizagem, compatível com uma “sociedade da aprendizagem” (RANSON, 2001), e por métodos mais ativos e flexibilizados de ensino que possam ser trabalhados de forma comunitária, por “organizações sociais”, com menor custo. Destacam ainda que os professores devem desenvolver um perfil de “protagonistas” e uma personalidade “pró-ativa”. (GARCIA, 2004). Tais ideias difundidas em torno das políticas de inclusão foram relativamente apropriadas no âmbito das políticas educacionais no Brasil e, particularmente, das políticas de educação especial, expressando, em grande medida uma realidade de privatização, responsabilização docente e precarização das condições de trabalho e ensino escolar.

As ideias veiculadas nos documentos dos organismos internacionais têm marcado presença no debate da área da educação e nas políticas de educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil. O termo “na perspectiva da educação inclusiva” vem sendo associado com maior frequência, ao período dos dois mandatos do governo Lula (2003-2010) e o primeiro mandato do governo Dilma Rousseff (2011-2014). Podemos verificar essa apreensão no título do documento que tem por finalidade apresentar as diretrizes para a política de educação especial no Brasil no governo Lula da Silva (BRASIL, 2008),¹ bem como nos debates acadêmicos que tratam da política.² Entretanto, nos termos da discussão

1 BRASIL. MEC. SEESP. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, 2008.

2 Em consulta ao banco de teses da CAPES foram localizados 123 trabalhos

aqui desenvolvida, consideramos que o documento Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), elaborado como desdobramento dos debates a partir da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) já carrega em seu escopo um perfil de perspectiva inclusiva, ainda que lançando mão de estratégias parciais e com um discurso menos enfático na defesa ideológica da inclusão escolar.

Compreendemos que as políticas de perspectiva inclusiva na educação estão em desenvolvimento no Brasil mediante a inserção escolar gradativa dos sujeitos na escolaridade obrigatória, produzida no confronto estabelecido entre as necessidades do mercado e as demandas da classe trabalhadora, hegemônica pelos interesses burgueses. Podemos tomar, entre outros, como um marco temporal para o início do fenômeno em questão no tocante à educação especial, o acordo Brasil/Estados Unidos da América do Norte denominado MEC/USAID, realizado na década de 1970. No período referido, a inserção gradativa de alunos identificados com a política pública de educação especial em gênese (JANNUZZI, 2012; BUENO, 1993) foi tratada no país pelo viés da “normalização”.

Segundo Cambaúva (1988), o eixo central desse processo é a questão da adaptação dos sujeitos à sociedade:

O sentido primeiro da Educação Especial tem sido (ainda que seus estudiosos venham a negar) a adaptabilidade do excepcional à sociedade. Esta questão levanta mais uma vez dois pontos embutidos na raiz do pensamento da Educação Especial. O primeiro é que o indivíduo é possível modificar-se, no sentido de adaptar-se ou condicionar-se. O segundo é que à sociedade, em não sendo possível a transformação, cabe integrar o primeiro a ela. A síntese desses dois pontos é, de um lado, a perspectiva reformista e não transformadora; de outro, a resignação frente a leis sociais invariáveis. Existe, por certo, a omissão do caráter histórico do homem. É esta visão que a Educação Especial carrega, dado que se apoia em teorias onde a naturalização,

com o descritor “educação especial na perspectiva da educação inclusiva” no período (consulta em 30/03/2017).

o caráter harmônico da sociedade, a necessidade de integração dos seus membros a esta sociedade (no sentido de homogeneização), a autonomia da educação frente à sociedade, são as bases fundantes destas teorias (CAMBAUVA, 1988, p. 89-90).

Nos anos 1980, os movimentos sociais e políticos envolvidos em um processo de superação das condições políticas forjadas no âmbito da ditadura civil-militar contribuíram para ampliar o debate público acerca da democratização da educação escolar. Os movimentos políticos em defesa dos direitos das pessoas com deficiência também são registrados no período (LANNA JR e MARTINS, 2010), inclusive em relação à educação. Contudo, nos anos 1990, a LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996) ao mesmo tempo contemplou o direito à educação com a universalização do ensino fundamental (7 a 14 anos de idade), atribuiu à família e ao Estado o dever de educar e deu mostras de uma nova fase de abertura da educação ao setor privado (SAVIANI, 1999), expressando a incorporação de demandas dos trabalhadores mediante a hegemonia burguesa. No mesmo período, a reforma gerencial do Estado brasileiro definiu os setores exclusivos da ação pública, definindo a educação como um serviço (BRESSER PEREIRA, 1996), o que criou condições institucionais de sua abertura estratégica para o mercado no nível da educação básica. A distinção conceitual entre público e estatal empreendida no âmbito da referida reforma contribuiu sobremaneira para o aprofundamento da privatização da/na educação nos anos seguintes. Ainda que de forma particular, a política de educação especial em curso nos anos 1990 articulava-se às políticas mais amplas. Sob o eixo da “integração”, propunha inserção escolar gradativa de estudantes com deficiência ao ensino regular (BRASIL, 1994), mantendo, ao mesmo tempo, as parcerias público-privadas com instituições de caráter privado-assistencial, as quais assumiram o atendimento de educação especial, recebendo financiamentos públicos para a estrutura física, o transporte escolar e mesmo para a sustentação do quadro de professores, muitos deles cedidos pelas secretarias estaduais e/ou municipais.

Ao final daquela década, o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) fomentou as primeiras iniciativas de um duplo movimento na educação nacional: o crescimento da atuação de empresas educacionais cujas marcas são “vendidas” como selos de qualidade educacional nas redes públicas de ensino e políticas de “universalização” do ensino fundamental, organizadas sob a estratégia de compulsoriedade das matrículas e das transferências diretas de renda mediante o Programa Bolsa Escola (ALGEBAILLE, 2004). Na análise de NEVES et al (2015), tais políticas educacionais estavam articuladas a uma “primeira conjuntura do capitalismo neoliberal de terceira via” no Brasil,³ voltado ao controle dos índices econômicos, como inflação, juros, câmbio, e utilizando o recurso das privatizações,⁴ ao mesmo tempo que definem políticas sociais focalizadas com distribuição de renda mínima. As políticas sociais ganharam importância no cenário político, nessa abordagem restrita, com base no pressuposto segundo o qual boa parte da população poderia buscar os serviços educacionais no mercado liberando tais políticas para aqueles considerados excluídos do processo. HÖFLING (2001, p. 37) assevera que:

Para os neoliberais, as políticas (públicas) sociais – ações do Estado na tentativa de regular os desequilíbrios gerados pelo desenvolvimento da

3 Os autores indicam no Brasil como primeira conjuntura do capitalismo neoliberal de terceira via o período 1995-2006, compreendendo a rearticulação política da burguesia nacional e internacional no âmbito do poder de Estado nos dois mandatos presidenciais de Fernando Henrique Cardoso (PSDB) e o primeiro mandato presidencial de Lula da Silva (PT). Definem a segunda conjuntura do capitalismo neoliberal de terceira via a partir de 2007.

4 Os pontos referendados pelo Consenso de Washington foram disciplina fiscal, redução dos gastos públicos, reforma tributária, juros de mercado, câmbio de mercado, abertura comercial, investimento estrangeiro direto, com eliminação de restrições, privatização das estatais, desregulamentação, afrouxamento das leis econômicas e trabalhistas, direito à propriedade intelectual. Maior detalhamento de seus desdobramentos, no Brasil, podem ser apreendidos em Carcanholo, M. D. *Neoconservadorismo com Roupagem Alternativa: a Nova CEPAL dentro do Consenso de Washington*. *Revista Análise Econômica*, Porto Alegre, ano 26, n. 49, p. 133-161, março de 2008.

acumulação capitalista – são consideradas um dos maiores entraves a este mesmo desenvolvimento e responsáveis, em grande medida, pela crise que atravessa a sociedade. A intervenção do Estado constituiria uma ameaça aos interesses e liberdades individuais, inibindo a livre iniciativa, a concorrência privada, e podendo bloquear os mecanismos que o próprio mercado é capaz de gerar com vistas a restabelecer o seu equilíbrio. Uma vez mais, o livre mercado é apontado pelos neoliberais como o grande equalizador das relações entre os indivíduos e das oportunidades na estrutura ocupacional da sociedade. Coerentes com estes postulados, os neoliberais não defendem a responsabilidade do Estado em relação ao oferecimento de educação pública a todo cidadão, em termos universalizantes, de maneira padronizada.

Em regime de continuidade às políticas do período Fernando Henrique Cardoso, o governo Lula da Silva (2003-2010) manteve a estratégia da focalização das políticas sociais voltadas à “gestão da pobreza” (VAZ, 2013). Contudo, suas ações guardaram diferenças em relação ao governo anterior no que se refere à ampliação dos volumes de investimento nas políticas sociais, o que pode ser observado na mudança do programa Bolsa Escola para o programa Bolsa Família e à proliferação de programas educacionais de caráter sistêmico. Entre os elementos constitutivos dessas políticas destacamos o procedimento de aglutiná-las no Plano de Desenvolvimento Educacional - PDE (BRASIL, 2008), lançado como um plano de ação abrangente e que teve como articuladores os integrantes do Movimento Compromisso Todos pela Educação.⁵

MARTINS (2009, p. 59) analisa os rumos da política social brasileira no esforço de dar respostas à economia mundial:

⁵ LEHER e EVANGELISTA (2012) destacam como principais lideranças do Movimento Compromisso Todos pela Educação representantes do setor bancário como o ITAÚ, do setor de commodities, como é o caso da Siderúrgica Gerdau. MARTINS (2009) afirma a participação de cerca de 10 grupos empresariais e destaca como principais: Grupo Gerdau, Grupo Suzano, Banco Itaú, Banco Bradesco, Organizações Globo. O plano de metas está consubstanciado no decreto 6.094/2007.

O fato é que o projeto ortodoxo neoliberal não conseguiu recuperar as taxas de crescimento do conjunto da economia e não foi capaz de gerar os determinantes objetivos e subjetivos necessários à consolidação de uma base de apoio político dentro e fora da classe dominante. Portanto, apesar de todos os esforços empreendidos, a coesão social neoliberalizante não se consolidou plenamente em função das resistências.

Para MARTINS (2009), o governo Lula da Silva, articulando o novo bloco no poder, reorientou programas do governo anterior e colocou em prática programas novos, todos com a tarefa de difundir e sedimentar uma nova sociabilidade, calcada no capital social, na participação da iniciativa privada na prestação de serviços públicos no campo das políticas sociais. O autor explica que “o governo Lula da Silva permitiu um adensamento da burguesia no poder, passando a imagem de que os interesses dos trabalhadores estavam representados no governo” (MARTINS, 2009, p. 227). NEVES e PRONKO (2010, p. 108) afirmam ser “o Estado necessário do capitalismo neoliberal reformulado”. Trata-se, portanto, da formação de uma nova sociabilidade baseada na igualdade de oportunidades e na “solidariedade social”, capital humano e capital social (LIMA, 2004).

As mudanças desenvolvidas nas políticas de educação especial no governo Lula da Silva também foram orientadas pelos direcionamentos apresentados por MARTINS (2009). Portanto, o horizonte colocado na perspectiva inclusiva para a educação especial, nesses termos, articula-se às políticas públicas propostas para a classe trabalhadora com base na dependência de serviços sociais públicos precarizados e na inserção formal e totalitária nas relações de mercado.

Compreendemos que no período 1995-2014, as políticas de educação especial na perspectiva inclusiva desenvolveram-se em duas gerações de políticas na base neoliberal, cada qual com suas particularidades, em uma conjuntura de ampliação do acesso à educação escolar ancorada na gestão da pobreza e na privatização da/na educação,

seja pela participação direta e indireta do setor privado na oferta educacional, seja pela participação do setor privado como formulador ideológico e programático de uma pedagogia do capital para a educação escolar pública brasileira.

As políticas de educação especial no período foram marcadas pela perspectiva inclusiva, entendidas aqui como um processo de inserção dos estudantes nos sistema de ensino, nas redes de ensino estaduais e municipais, nas escolas de educação básica, na classe comum. O dispositivo da matrícula compulsória foi utilizado como forma de transferir matrículas e sujeitos em idade escolar obrigatória, das instituições e classes segregadas de educação especial para as classes comuns do ensino regular.

A primeira geração de políticas de educação especial na perspectiva inclusiva foi marcada pela estratégia da inserção gradual dos sujeitos à escolaridade e por um leque diversificado de modalidades de atendimento educacional especializado. No governo FHC as políticas vigoraram com modalidades de atendimento que indicavam um *continuum* de serviços apresentado nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001).

Em relação aos atendimentos de educação especial a proposta orientou-se pelo local de realização: 1) na escola regular (classe comum, classe especial e sala de recursos); 2) na escola especial (em seus diferentes níveis de atendimento) e 3) em ambiente não escolar (classe hospitalar e atendimento domiciliar). O local de atendimento mantém íntima relação com as funções previstas naquele momento para o atendimento especializado: apoiar, complementar e suplementar e, por último, substituir os serviços educacionais comuns. A diversificação do atendimento foi defendida na proposta como forma de contemplar uma grande variedade de necessidades apresentadas pela heterogeneidade dos alunos da educação especial. Outro critério percebido na defesa da organização do trabalho pedagógico nestes termos é o nível de conhecimento a ser trabalhado com cada grupo de alunos. Em relação

à classe comum, a proposta política destaca o “significado prático e instrumental dos conteúdos básicos”; para o atendimento em classe especial, o previsto é que, além da flexibilização dos conteúdos, dedique-se atenção às “atividades da vida autônoma e social”; no caso da escola especial, a proposição remete para um “currículo funcional” (BRASIL, 2001).

A segunda geração de políticas de educação especial na perspectiva inclusiva foi articulada mediante a inserção compulsória dos sujeitos com deficiência,⁶ transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação em idade escolar nas redes de ensino e a implantação de um modelo padrão de atendimento educacional especializado.⁷ Destaca-se a proposição do programa de implantação de salas de recursos multifuncionais,⁸ consideradas aqui como estruturas de educação especial nas escolas públicas que passaram a constituir o lócus privilegiado do atendimento educacional especializado.⁹

Observa-se, portanto, que a partir do primeiro mandato do governo Lula da Silva há uma mudança de estratégia para efetivar a perspectiva inclusiva, com restrições às formas segregadas, portanto opondo educação inclusiva à educação segregada. A oposição atendimento “segregado”/atendimento “inclusivo” pode ser compreendida pela necessidade de difundir uma cultura de inserção das pessoas na corrente econômica, como na passagem que segue: “As políticas inclusivas são essenciais para a expansão do mercado interno” (BRASIL, 2007, p.19), observadas no Plano Plurianual – PPA Orientação estratégica do governo

6 Conforme decreto 6.571/2008 que condicionou o acesso ao atendimento educacional especializado à matrícula no ensino regular.

7 Conforme Lei Federal 11.274/2006 o ensino fundamental passa a ter nove anos e determina a inclusão das crianças de 6 anos de idade.

8 Conforme 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., 2007c

9 “As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2008).

Um Brasil Para Todos: crescimento sustentável, emprego e inclusão social. No segundo mandato do governo Lula da Silva (2007 - 2010), o PPA 2008 - 2011 foi intitulado Desenvolvimento com inclusão social e educação de qualidade. Chama a atenção que um “serviço”, tal como a educação é tratado no documento, foi alçado à posição de estratégia principal para promover a inclusão social relacionada à redução das desigualdades, à distribuição de renda, ao desenvolvimento inclusivo e sustentável, focalizando em especial os jovens e as populações pobres. O ponto alto de tais políticas no país sem dúvida é o *Plano Brasil Sem Miséria*, que expressa a presença da educação em programas assistenciais de distribuição de renda.

A educação especial já vinha sendo tratada como um serviço (BRASIL, 2001), no caso, um serviço educacional especializado complementar, suplementar ou substitutivo à educação regular. Mais recentemente (BRASIL, 2008), a proposta das salas de recursos multifuncionais como lócus do atendimento educacional especializado reitera essa compreensão de educação como serviço, enquadrando-se em um modelo gerencial de gestão. Registra-se, contudo, que a função substitutiva da educação especial foi retirada.

A concepção de “serviço” está articulada às definições acerca da responsabilidade sobre o atendimento educacional especializado. Segundo a Resolução 2/2001 (BRASIL, 2001), cabe às unidades escolares a execução da política educacional direcionada a essa população. Já as redes de ensino, por meio de um setor que deve coordenar a educação especial, têm uma série de funções, tais como orientação, avaliação, estabelecimento de convênios e parcerias e organização de censos, entre outras. A relação proposta entre unidade escolar executora e órgão gestor dos atendimentos especializados sugere uma forma descentralizada de administração.

O Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (BRASIL, 2005) foi implementado pelo MEC/Seesp numa lógica de municípios-pólos que exerceram o papel de multiplicadores. A inspiração de tal programa

é o conhecido material da Unesco, *Formação de Professores: as necessidades especiais na sala de aula*.

O objetivo do programa

é a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio, a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares (BRASIL, 2005, p.9).

Observa-se que houve por parte do governo federal uma grande preocupação em formar gestores para a garantia da implementação da política, ou seja, um abrangente projeto de disseminação de uma nova estratégia, muito mais do que um processo de formação docente. Na carta que acompanha o documento orientador do programa encontra-se menção à responsabilidade de todos e ao cumprimento de metas assumidas quando dos compromissos com o projeto educação para todos (SILVA, 2014). A vinculação da educação especial com a consolidação de um sistema educacional inclusivo não está diretamente ligada ao processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação. Outros interesses se interpõem nessa relação.

No âmbito de tais propostas, expomos a crítica apresentada pelo Banco Mundial ao sistema educacional “tradicional”.

O termo “sistema educacional” refere-se tipicamente às escolas públicas, universidades e programas de formação que fornecem serviços de educação. Nesta estratégia, “sistema educacional” inclui uma completa gama de oportunidades de aprendizagem que existem num país, quer sejam fornecidas ou financiadas pelo sector público quer privado (incluindo organizações religiosas, organizações sem fins lucrativos ou com fins de lucro). Inclui programas formais ou não formais, para além de toda a gama de beneficiários e interessados nestes programas: professores, formadores, administradores, funcionários, estudantes

e as suas famílias e empregadores. Inclui também as regras, políticas e mecanismos de responsabilização que aglutinam um sistema de educação, bem como os recursos e mecanismos de financiamento que o sustentam. Este conceito mais inclusivo do sistema educacional permite ao Grupo do Banco e aos países parceiros aproveitar as oportunidades e eliminar as barreiras que se situam fora dos limites do sistema tal como ele é tradicionalmente definido (BM, 2011, p. 5).

Vejamos algumas reflexões a partir da proposta do Banco Mundial. Em primeiro lugar, os “sistemas educacionais” caracterizam-se por uma malha de instituições públicas. O “sistema educacional inclusivo” amplia a malha institucional para o setor privado. Em segundo lugar, os “sistemas educacionais”, via de regra, funcionam mediante a oferta de programas formais de educação. O “sistema educacional inclusivo” expande para programas não formais. Compreende-se que, na perspectiva defendida pelo BM, o “sistema educacional”, tal como é “tradicionalmente definido”, limita a oferta, agora ampliada por um “conceito mais inclusivo”. Podemos perceber no excerto destacado a defesa da educação como um negócio, um componente fundamental do mercado e regido por suas regras, concebida como uma “oportunidade” à medida que as “barreiras” do sistema público são “eliminadas” (GARCIA e MICHELS, 2014).

Além disso, a sistemática proposta para a implantação das salas de recursos multifuncionais, qual seja, a gestão por editais de concessão dos kits necessários para a abertura das salas, e a metodologia de polos que estabelecem atendimentos às escolas de abrangência não rompeu com o modelo proposto no início da década de 2000, uma vez que o atendimento educacional especializado é proposto de forma a não ser universalizado.

Tais políticas repercutiram: 1) sobre a continuidade da relação público-privado no setor em duas vias: a) com a participação do privado-mercantil mediante a venda de equipamentos para as salas de recursos multifuncionais; e b) frente a não universalização do atendimento educacional especializado, nas redes públicas, destaca-se a participação

do privado-assistencial nessa oferta mediante conveniamentos das redes de ensino com instituições filantrópicas;¹⁰ 2) sobre a formação docente, em cursos a distância em licenciaturas ofertadas predominantemente em instituições privadas de ensino superior, para atender à demanda de professores necessários ao crescente número de atendimentos nas salas de recursos multifuncionais; 3) sobre o trabalho docente, considerando novas formas de recrutamento, contratação, remuneração, e o surgimento de novas figuras docentes para o apoio na classe comum.

Cumprе lembrar que historicamente a educação especial brasileira foi estruturada sobre poucas instituições públicas e uma rede paralela de instituições privadas que desenvolveram o trabalho em regime de convênios com secretarias de educação nos estados e municípios. Mesmo funcionando como uma rede paralela ao ensino regular (BUENO, 1993), tais instituições tiveram, desde sua criação, uma posição política bastante ativa, participando das propostas governamentais para o setor e chegando mesmo a ser identificadas pela população como públicas, uma vez que prestam atendimento gratuito (GARCIA, 2004, p. 173).

A estreita relação entre Educação Especial e as instituições privadas que atendem alunos com deficiência no Brasil foram estudadas por alguns pesquisadores tais como Bueno (1993), Jannuzzi e Caiado (2013), Kassar (2004). Porém, estes autores destacam que essa relação vem se dando com um caráter peculiar em cada momento histórico e político. Kassar (2004) alerta que entre a LDBEN de 1961 e a de 1996, houve crescimento dos serviços de Educação Especial no país, tanto no setor público como no privado. Porém, é no setor privado, nas instituições especializadas

10 Embora não tenhamos realizado uma pesquisa exaustiva, uma busca nas regiões sul e sudeste, representadas aqui por dois trabalhos, são representativas de debates acerca da não universalização do AEE: ALMEIDA, D. L. e ORLANDO, R. M. Inclusão e matrícula de alunos com deficiência nas escolas estaduais: análise em um município paulista. *Comunicações*, Piracicaba, Ano 22, n. 3, p. 239-254, 2015; MICHELS, M. H.; CARNEIRO, M. S. C.; GARCIA, R. M. C. O caráter conservador da perspectiva inclusiva na educação especial: as salas multimeios na rede municipal de Florianópolis. *Revista Cocar*, Belém, vol. 6, n. 11, p. 17-28, jan./-jul., 2012.

assistenciais, que se encontra a população com comprometimentos mais severos (KASSAR, 2004).

Já Meletti e Bueno (2010) quando tratam da escolarização dos alunos com deficiência analisando os indicadores sociais brasileiros de 1997 a 2006, afirmam que embora o número de matrículas no ensino regular tenha crescido substantivamente no período (pouco menos de 10 vezes), o crescimento em sistemas segregados também foi significativo, sendo que no final do período respondia por 227 mil alunos, ou seja, 2,7 vezes maior que as matrículas no ensino regular. Ou seja, é a deficiência mental quem responde pela maioria das matrículas no sistema segregado, não havendo dados suficientes para se verificar quais os principais elementos que influem nessa configuração. (MELETTI; BUENO, 2010, p. 13)

Consideramos que o governo Dilma Rousseff (2011-2014) representou continuidade em relação às políticas já discutidas, com destaque para o incremento da instalação de salas de recursos multifuncionais e de formação de professores vinculados ao referido atendimento. Contudo, alguns elementos de mudança conjuntural nesse último período merecem ser tratados. A primeira questão refere-se à extinção da Secretaria de Educação Especial – SEESP,¹¹ no âmbito do Ministério da Educação – MEC. A partir de 2011, a educação especial passa a compor a Secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão – SECADI, mediante a Diretoria de políticas de educação especial.¹² Outro destaque do período é a revogação do decreto 6.571/2008 pelo decreto 7.611/2011, que reforça a participação do setor privado na oferta de educação especial, conforme art. 1º, inciso VII - “oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino”.

11 A SEESP foi criada em 1994 no governo de Itamar Franco, após a extinção da SESPE no governo Fernando Collor de Mello.

12 A diretoria está constituída por três coordenadorias: Coordenação geral de política pedagógica de educação especial, Coordenação geral de política de acessibilidade na escola e Coordenação geral de articulação da política de inclusão no sistema de ensino.

Cabe ainda detalhar aspectos do debate acerca das políticas para a educação especial brasileira no âmbito das disputas do Plano Nacional de Educação (2014-2024). Observamos primeiramente um tratamento específico em relação aos estudantes da modalidade educação especial, conforme a legislação educacional em vigor (BRASIL, 2009, 2011) na meta 4: Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014).

A meta 4 é resultado dos embates e tensões, lutas e movimentos sociais que têm como objeto a educação especial, sua estrutura, organização, financiamento, estudantes, professores e outros profissionais. Há indicação da faixa etária para cobertura do atendimento educacional, de quatro a 17 anos, o que consiste em não acompanhamento do previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), que referenda o atendimento de educação especial com início na faixa etária de zero a seis anos, correspondendo à etapa da educação infantil (creche e pré-escola). Contudo, a oferta é crítica nesta faixa e a legislação nacional tem como parâmetro de obrigatoriedade para a educação básica a faixa indicada na meta 4 para os alunos da educação especial. Por outro lado, ao analisar a especificidade do público ao qual se refere, é preciso considerar que, historicamente, o público de zero a três anos com deficiência frequenta centros e escolas especiais privado-assistenciais por serem estes os espaços que reúnem os profissionais necessários para a realização de atendimentos da área da saúde, aspecto que precisa ser observado nessa etapa da vida. Mas cumpre observar que os atendimentos da área da saúde (fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia) são também estratégias de repasse de recursos públicos do Sistema Único de Saúde – SUS para as instituições privadoassistenciais.

Percebe-se na discussão da meta 4 o embate em torno do lócus do atendimento educacional especializado. Embora conste na LDB a definição de que o atendimento educacional especializado (AEE) deve ser ofertado “preferencialmente” na rede regular de ensino, o governo federal vem desenvolvendo desde 2003 o programa de implantação de salas de recursos multifuncionais, as quais têm sido direcionadas às redes públicas municipais e estaduais, bem como às instituições conveniadas privado-assistenciais que atuam exclusivamente no setor. O debate sobre as salas de recursos multifuncionais mobilizou argumentos gerais que circulam na educação, como o conflito público/privado e a disputa em torno dos tipos de atendimento educacional especializado, com uma clara defesa da “sala de recursos multifuncionais” por parte do governo federal. A redação da estratégia 4.4 parece contemplar de forma mais ampliada e negociada outras formas, como “classes, escolas ou serviços especializados” (BRASIL, 2014), demonstrando que no governo Dilma Rousseff o setor privadoassistencial retomou força de negociação.

Mais que uma possibilidade, as instituições privado-assistenciais são tratadas no PNE como um recurso da comunidade a ser capitalizado, como está indicado na estratégia 4.17: “promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral.” (BRASIL, 2014). Podemos depreender que, embora o PNE contemple a ampliação do atendimento público ao fomentar a criação de salas de recursos multifuncionais, tal estratégia não elimina o fenômeno da privatização da educação especial.

A continuidade das políticas neoliberais foi rearticulada no segundo mandato do governo Dilma Rousseff, mediante o processo de golpe jurídico/midiático/parlamentar (2015-2016), a serviço da burguesia nacional/internacional e com relativo respaldo popular, ainda que alguma resistência tenha sido manifesta. A assunção da presidência da república por Michel Temer não produz descontinuidade nas políticas neoliberais no aspecto econômico, mas representa um passo à frente

na condução de uma proposta liberalconservadora das políticas sociais e na ofensiva ao trabalho, com retirada de direitos fundamentais, já tratados até então como serviços, e com redistribuição dos recursos do fundo público das áreas sociais para o setor do mercado. Tal mudança opera uma dinamização nas tendências apontadas no sentido de um enxugamento: 1) dos recursos públicos disponíveis para a área social e 2) das práticas democráticas nas decisões políticas, o que representa um aprofundamento do ataque conservador à educação dos sujeitos vinculados à educação especial.

Pode-se afirmar que há um movimento claro de intervenção estatal na política educacional no que se refere à educação de sujeitos com deficiência, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento. Os novos espaços criados são associados a toda a estrutura já existente nas redes estaduais e municipais antes das proposições inclusivas na política nacional e toda a reestruturação que tais políticas causaram nas redes públicas, além do trabalho desenvolvido pelas instituições privado-assistenciais. Não se trata apenas das salas multifuncionais, mas da geração de um clima político de publicização do atendimento educacional especializado. O movimento aqui registrado implica na presença do Estado na criação de equipamentos públicos de educação especial, embora, segundo as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, assim como já constava na Resolução 2/2001, o atendimento educacional especializado possa ser realizado pelas instituições privado-assistenciais, desde que conveniados com as redes de ensino.

A aprovação da lei das tercerizações,¹³ como tendência, pode aprofundar os processos de privatização da educação especial na escola pública e nas instituições privadoassistenciais.

13 Projeto de Lei 4.302/1998, aprovado pela Câmara dos Deputados em 22 de março de 2017 como Lei 13.429/2017.

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: EMBATES POLÍTICOS POR DENTRO DO CONSERVADORISMO

Compreendemos, portanto, que nas duas últimas décadas as políticas de educação especial em nosso país foram disputadas no que se refere à condução da política no campo específico, definição de público alvo, concepção de serviços e atendimentos, dimensões formativas para os professores e demais profissionais. Tais disputas, contudo, foram travadas entre forças conservadoras de diferentes matizes - autoritário ou democrático popular - igualmente hegemônicas pela ideologia do capital e alinhadas ao pensamento liberal.

Identificamos no período em análise que as lutas das pessoas com deficiência e pelos direitos das pessoas com deficiência em nosso país, compondo essas lutas aquelas que reivindicam o acesso à educação, foram intensificadas e dinamizadas pela conotação inclusiva, ou seja, uma posição de conservação da realidade social e conformidade com o mundo existente. Tivemos dificuldade em localizar nas lutas políticas nesse setor, articulações com lutas sociais, compreendidas como aquelas que buscam romper com os princípios de desigualdade e exploração constitutivos do modelo de sociedade em curso, e não buscam apenas lutas políticas por inserção nessa sociedade.

As forças em defesa da proposta inclusiva do último período, a partir de 2008, encontraram litígio com forças historicamente dominantes, vinculadas ao setor privadoassistencial e com participação cativa na formulação das políticas. Cada um dos segmentos lutou com as armas disponíveis: de um lado a “tradição”, o conhecimento tácito acerca das experiências vivenciadas com e pelas pessoas com deficiência, a eficiência na gestão das instituições e dos movimentos pelos direitos das pessoas com deficiência; de outro lado a “inovação”, o uso de recursos de tecnologia, a eficiência na gestão gerencial das redes de ensino ao propor

um “serviço” unificado, multifuncional, não universalizado, mas que ganhou conotação de reconhecimento do direito formal dos estudantes ao acesso à escola de educação básica.

O que a nosso ver não tem sido explorado é que tanto as forças da “tradição”, como as forças da “inovação” guardam um projeto social e educacional conservador. O caráter conservador das forças da “tradição” é bastante conhecido entre nós, permeado por um poder privado e filantrópico, com caráter assistencial, e atuando com recursos públicos. Já em relação às forças da “inovação” podemos pensar que a articulação da educação especial à escola de educação básica se realiza em uma conjuntura na qual a privatização, o tecnicismo, a precarização e intensificação do trabalho docente, a avaliação da qualidade pelo ranqueamento do desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas e socioemocionais com inspiração na teoria do capital humano visando preparar para o trabalho simples constituem o espírito da formação escolar. Uma formação escolar para o consentimento ativo acerca da formação social capitalista no atual estágio de desenvolvimento do modo de produção, tendo em vista a ofensiva do capital ao trabalho e à formação da educação destinada aos filhos dos trabalhadores como projeto de dominação e de direção. Nenhuma das forças em litígio propõe uma formação humana abrangente com vistas a formulação de uma leitura crítica consistente da realidade social e que permita vislumbrar um horizonte para além da desigualdade constitutiva da formação social capitalista.

Com o intuito de aprofundar essa análise das tendências, retomo Gilberta JANNUZZI (2004, p. 10), que estabeleceu uma classificação histórica acerca das concepções de educação das pessoas com deficiência e que estendo aqui ao conjunto dos estudantes vinculados à educação especial, como segue:

A – As que se centram principalmente na manifestação orgânica da deficiência, procurando meios de possibilitar-lhe a vida. Consideram

preponderantemente um lado da questão, tentando a capacitação da pessoa para a vida na sociedade. Denomino-as: A1) Médicopedagógica e A2) Psicopedagógica.

B – As que procuram estabelecer conexão entre a deficiência e o contexto em que ela se situa, enfatizando o outro lado do problema:

B1) a que coloca acento principal no contexto e a educação passa a ser preparação para ele – Economia da Educação ou Teoria do Capital Humano; B2) as que se centram principalmente na educação como a redentora, a única responsável pela transformação contextual. B2.1) Integração e B2.2) Inclusão.

C – A que procura considerar os dois lados da questão: a complexidade do indivíduo num momento histórico específico. Pensa a educação como momento intermediário, como mediação, condicionada pelo contexto socioeconômico-político-cultural, mas com autonomia relativa capaz de atuar na transformação desse contexto.

Proponho aqui articular uma reflexão acerca das políticas de educação especial em relação à atuação das forças em luta já mencionadas. Nesse caso, sem qualquer discordância com a autora, mas apropriando sua análise em outra direção, a partir das características constituintes dos modelos propostos, considero que a categoria A proposta por JANNUZZI (2004), em minha análise, guarda relação com a educação especial representada pelas forças da “tradição”. Na categoria B a autora organizou uma subdivisão face aos elementos conjunturais disponíveis em 2004. A dinamização histórica do estabelecimento e aprofundamento das políticas do governo Lula, levam-me a pensar que a categoria B representa de maneira geral as características das forças da inovação, centradas na teoria do capital humano, na economia da educação, no papel da educação à formação para o trabalho/mercado, associado ao um projeto de produção de consentimento ativo pela educação, tal como sintetizado por NEVES (2005) como a “nova pedagogia da hegemonia”. Destaco, nesse caso, que o tratamento dado por JANNUZZI (2004) à “inclusão” como concepção

de educação, corrobora minha compreensão de conservadorismo da perspectiva inclusiva, quando a autora a caracteriza como uma educação que se relaciona com o contexto e com sua transformação, mas atribuindo à educação o papel redentor da transformação. Considerando que as condições sociais do modo de produção e da formação social capitalista não são produzidas pela educação, mas pela própria dinâmica das relações sociais dessa natureza, não é possível conceber, a não ser como retórica, que a educação possa ser responsável pela transformação social, no sentido da superação do *status quo*, do modelo de sociedade. Os desdobramentos do conservadorismo no governo Temer, podem ser dimensionados no sentido político e na restrição dos recursos públicos para o setor mediante a aprovação da PEC do *teto de gastos*.¹⁴

Por fim, a categoria C estabelece um horizonte, uma forma de educação especial ainda não produzida ou reconhecida de maneira ampla, mas que talvez esteja em gérmen, que se coloca como mediação, com atuação relativa, não redentora, acerca das transformações sociais necessárias para a preservação da existência humana. Tomei essa categoria como uma assertiva para sustentar o argumento segundo o qual a educação especial de perspectiva inclusiva, promovida pelas forças da “inovação”, precisa ser superada, assim como o modelo de educação básica escolar ao qual está associada.

Assumimos aqui a compreensão arrolada por Mészáros (2005), segundo a qual é preciso organizar e lutar por uma “educação para além do capital”.

MUDANÇAS ESTRUTURAIS E CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA RECENTE

Em meio às reformas nas políticas econômica e social no Brasil nas últimas décadas, as políticas de educação especial passaram por mudanças conceituais e estruturais. Tais mudanças são compreendidas

¹⁴ Proposta de emenda constitucional 241/2016.

como fenômenos não dissociados do campo educacional geral e definidas no conjunto de relações complexas e contraditórias das determinações sociais. A educação especial como parte desse processo expressa elementos gerais das reformas educacionais e algumas especificidades. Mas cumpre articular as mudanças na educação especial com as mudanças pelas quais passa a própria função social da escola. Nessa direção, ao tratar da função da escola na atualidade, FREITAS (2010, p. 93) afirma que:

...a escola capitalista não está [...] promovendo a formação de lutadores e construtores de um mundo novo, mas produzindo a 'inclusão' e 'conformidade' ao mundo existente – o mundo do consumo. [...] Afastando-se da vida social, das contradições e lutas sociais, a escola afasta-se, conseqüentemente, do próprio trabalho socialmente útil (SHULGIN, 1924). Vê-se, portanto, isolada da vida, da prática social, do trabalho como atividade humana central para a existência, enfim, vê-se imersa na artificialidade de uma sala de aula sem significado para seus estudantes. [...] A restituição das ligações da escola com a vida, com os processos formativos mais amplos, entretanto, é impedida pelos objetivos educacionais fixados para a escola pela sociedade capitalista e corporificados na sua atual forma escolar.

Com o intuito de aprofundar a discussão acerca do atual estágio de desenvolvimento das políticas de educação especial sem perder de vista os âmbitos sociais mais abrangentes, elegemos para a presente reflexão a análise das mudanças estruturais e conceituais.

MUDANÇAS ESTRUTURAIS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: DA DIVERSIDADE DE ATENDIMENTOS PARA O PADRÃO ÚNICO

Na peculiaridade das políticas de educação especial, vamos destacar mudanças estruturais e conceituais recentes em sua articulação

com a escola de educação básica. Foram percebidas mudanças estruturais no que se refere às formas de organização dos “serviços” de educação especial. Com base nos delineamentos da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), a formulação do documento Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) contém uma distinção entre “serviços educacionais comuns” e “serviços educacionais especiais”. A formulação foi articulada às definições gerais acerca da educação e, no caso, da educação especial, ser considerada como um “serviço” nos moldes da reforma de Estado empreendida na década anterior. Entre os “serviços educacionais especiais”, no artigo 8º. encontra-se: “serviços de apoio pedagógico especializado, realizados, nas classes comuns”; “serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos” (BRASIL, 2001); já no artigo 9º., a referida resolução prevê que, extraordinariamente, as escolas podem criar “classes especiais” (BRASIL, 2001) e, ainda no artigo 10 está considerada a possibilidade de funcionamento de escolas especiais para aqueles 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, [...] (BRASIL, 2001).

Todavia, a proposta de 2001 continha uma diversificação de possibilidades de atendimento correlacionadas a um público-alvo também diverso, o que justificou com aparência técnica a necessidade política de ser mais representativo e coesivo, embora perdendo em precisão conceitual. Registra-se que a proposta de 2001 incorporou todas as formas de atendimento existentes no país e desenvolvidas pelos mais diversos sujeitos políticos, amparando modelos variados de atendimento em coexistência nos sistemas de ensino. Consideramos que tal política em âmbito nacional, ao normatizar a existência simultânea de diferentes projetos, com pluralidade de tipos de atendimento da educação especial

justificada pela diversidade dos alunos, estaria também significando a desigualdade de objetivos e resultados educacionais. A proposta “mais democrática” não estaria, desde o início, aberta para a possibilidade de que os estudantes “com necessidades especiais” tivessem uma educação diferenciada e desigual?

A partir de 2003, no âmbito das políticas educacionais proposta na gestão Lula da Silva, inicia um processo de mudança na organização dos “serviços” de educação especial a partir do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Porém, em termos formais, tais mudanças consolidam-se no documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), que reúne um conjunto de argumentos para justificar a necessidade de mudanças fundamentais na forma de estruturar o atendimento educacional especializado, não mais de maneira diversificada, mas agora em um padrão único. Apreendemos esse documento como uma estratégia política de produzir um novo consenso articulado, no plano específico, em torno de ideias como o direito à educação dos estudantes da educação especial, a escola regular e o atendimento educacional especializado como forma de atender ao direito à educação, a necessidade de reconhecer a diversidade e as diferenças humanas, a importância dos recursos de acessibilidade. Contudo, tal conteúdo foi publicado no decreto 6.571/2008 (BRASIL, 2008b), o que, a nosso ver, expressa a fragilidade do consenso perseguido e a necessidade estratégica da coerção legal para levar a cabo o projeto educacional em curso no que se refere à educação especial.¹⁵

No referido decreto, encontra-se como definição para o atendimento educacional especializado:

Art. 1º, § 1º. Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados

¹⁵ Ainda que o referido decreto tenha sido revogado pelo decreto 7.611/2011 (BRASIL, 2011), para fins da análise aqui empreendida fazemos a opção pela sua manutenção como veículo de um conjunto de noções que constituem a política recente e que não foram abandonadas em seu conjunto.

institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. § 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2008b).

Os objetivos propostos para o atendimento educacional especializado são:

Art. 2º. São objetivos do atendimento educacional especializado: I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º; II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino (BRASIL, 2008b).

As diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica definem, no seu artigo 2º, a função do AEE como:

[...] complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009).

Pode-se perceber nos dois documentos a ênfase sobre a “eliminação de barreiras”, tanto no processo de ensino e aprendizagem quanto na participação social, mediante a utilização de “recursos de acessibilidade e estratégias”. Compreendemos que essa expressão relacionada aos objetivos do atendimento educacional especializado coaduna com os propósitos da escola capitalista de “inclusão” e “conformidade” ao estabelecido. Faz parecer que a organização social em curso e os processos educacionais

a ela relacionados são exitosos, bastando apenas inserir todos os sujeitos humanos nessa corrente única, mediante um processo de “eliminação de barreiras” à “aprendizagem” e à “participação plena”. Apreende-se esse fato como uma estratégia político-ideológica de conformação de uma subjetividade passiva na reflexão dos processos sociais e cooperativa na atuação necessária à resolução de problemas imediatos do cotidiano, os quais contribuem para desfocar a atenção da radicalidade das questões sociais a serem compreendidas e tratadas coletivamente.

O atendimento educacional especializado, com esses objetivos e em contraposição à diversificação de atendimentos da política anterior, está proposto a partir de 2008, como modelo único na sala de recursos multifuncionais.

As mudanças estruturais relativas à organização da oferta no país disputam também as funções designadas para a educação especial. Se, em 2001, a proposta contemplava as funções de “apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir a educação comum” (BRASIL, 2001), a partir de 2008 foi dado ênfase às funções de “complementar ou suplementar o ensino regular” (BRASIL, 2008a; 2008b). A função substitutiva foi abolida não exatamente como uma forma de atendimento, mas a ideia em si, trabalhada discursivamente como segregação, foi banida do escopo politicamente correto da proposta. Não se trata aqui de proceder a uma defesa da educação segregada, muito menos se trata de questionar o direito social à educação, mas de pontuar que não foram apresentados no discurso político oficial argumentos consistentes e sim uma articulação da matrícula compulsória na escola regular, com frequência na classe comum à bandeira ideológica da inclusão como panaceia para a educação dos estudantes vinculados à educação especial.¹⁶

As condições necessárias ao desenvolvimento humano exigem muito mais do que a transferência das matrículas e dos estudantes para

¹⁶ Embora não seja objeto deste trabalho, cumpre ressaltar a redefinição, na última década, do papel das instituições privado-assistenciais que ofertam educação especial, fenômeno merecedor de estudos aprofundados.

as escolas regulares. Já a função de apoio presente na proposta de 2001, apreendida via a noção de “apoio pedagógico especializado” e que tinha a classe comum como lócus de atuação, prevendo, em tese, a presença de professores de educação especial para um potencial trabalho pedagógico colaborativo, foi redefinida pela retirada de seu conteúdo pedagógico. A nova função de apoio na classe comum também não manteve o caráter especializado. Agora se trata de uma função de cuidado, relacionada à higiene, alimentação e locomoção (BRASIL, 2010). Consideramos que a mudança relativa a esse aspecto tem relação com as políticas de gestão escolar presididas pela racionalidade do custo/benefício. Não é razoável, para a perspectiva política dominante, a expectativa de termos um professor de educação especial em cada classe escolar na qual frequente no mínimo um estudante vinculado à educação especial na atual conjuntura econômica e política. Não se trata, contudo, de escassez de recursos, mas da forma como esses recursos têm sido apropriados e distribuídos mediante o projeto do capitalismo neoliberal de terceira via (NEVES ET AL, 2015).¹⁷

Por outro ângulo de análise, também não levantamos aqui a presença de professores de educação especial na classe comum para atuar exclusivamente com os estudantes vinculados à educação especial. Propomos o debate justamente para combater esse modelo que está sendo instalado no país mediante o recrutamento de cuidadores que ganham denominações variadas formuladas no âmbito das redes de ensino, contratados de forma precarizada e sem atuação pedagógica. Quais seriam as justificativas consistentes para dispormos de profissionais sem formação pedagógica nas classes comuns do ensino regular? Como sustentar as contratações de profissionais sem formação pedagógica e especializada para uma atuação com estudantes vinculados à educação

17 Sugiro ver FATORELLI, Maria Lúcia. A dívida é um mecanismo financeiro que se autorreproduz e autoalimenta, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://www.brasildefato.com.br/node/26016>. Acesso em 15 de março de 2015.

especial? Importante discussão a esse respeito pode ser encontrada em Martins (2011), Schreiber (2012), Kleber (2015) e Araújo (2015).

Ainda em face às funções enfatizadas para o atendimento educacional especializado na política de educação especial, a partir de 2008, cumpre ressaltar que as noções de “complementar” e “suplementar” estão relacionadas às características específicas dos estudantes e não claramente colocadas como complementação/suplementação ao trabalho escolar na classe comum ou à apropriação do conhecimento escolar tal como organizado para cada etapa educacional. O trabalho do atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais relaciona-se à complementar/suplementar com “recursos de acessibilidade e pedagógicos”. A nosso ver, a justaposição das atuações de professores com formações distintas e que atuam em espaços diferentes com finalidades distintas não pode ser considerada complementar do ponto de vista pedagógico, mas expressa uma organização gerencial dos “serviços” educacionais.

Já a questão da “articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado” é dependente da gestão das redes de ensino e das condições de realização do trabalho docente nas escolas de ensino regular, incluindo a proporção de salas de recursos e professores do atendimento educacional especializado em relação ao número de escolas e de alunos da educação especial em cada rede de ensino. Sob condições já analisadas da realidade educacional brasileira, a articulação pedagógica encontra muitas dificuldades, tendo em vista a frequência rarefeita dos atendimentos e a remota possibilidade de reunir os professores regentes com os professores do AEE em meio às rotinas escolares (MICHELS; CARNEIRO; GARCIA, 2012). Para promover a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado é fundamentalmente necessário refletir e superar as condições desfavoráveis da organização das redes de ensino e do trabalho docente.

Consideramos que a articulação pedagógica necessária e fundamental entre classe comum e atendimento educacional especializado precisa ser objeto de discussão, a fim de superar a atual fragilidade que enfrenta mediante as definições propostas ao trabalho a ser realizado no âmbito do AEE. É preciso que as pesquisas evidenciem práticas pedagógicas de professores do AEE e da classe comum que, apesar das condições propostas ao trabalho docente, estejam de fato desenvolvendo uma articulação pedagógica com vistas ao processo de escolarização com apropriação do conhecimento escolar.

Uma última ponderação a respeito da mudança na estrutura da oferta da educação especial, mas não por isso com menor importância, é o fato de as salas de recursos multifuncionais representarem um incremento de educação especial no espaço público das escolas regulares. Consideramos esse dado como fundamental na organização das lutas por uma educação especial pública, gratuita e de qualidade que leve em conta as condições objetivas e subjetivas de trabalho e de estudo e que persigam uma formação humana abrangente e que possibilite uma crítica consistente da realidade social.

MUDANÇAS CONCEITUAIS NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: ENTRE A ABRANGÊNCIA E O MINIMALISMO

Assim como localizamos mudanças na estrutura dos atendimentos de educação especial nas políticas propostas nas duas últimas décadas, verificamos que foram acompanhadas por alterações na forma de nomear e compreender os processos que embasam as práticas da educação especial. Entre as mudanças conceituais destacamos, em primeiro lugar, a abordagem destinada à perspectiva inclusiva, a denominação relativa aos professores que devem atuar no setor e a definição acerca de quem são os seus estudantes.

A proposta de 2001, a qual continha a ideia de articular a educação especial à educação básica, pode ser identificada com uma face inclusiva, ao considerar que todos os estudantes na faixa etária obrigatória deveriam ser matriculados em classes comuns do ensino regular (BRASIL, 2001). Nesse sentido, a bandeira da educação inclusiva na educação especial tomou a forma de oposição à educação segregada. A política educacional brasileira foi ancorada nesse período no discurso da educação inclusiva, especialmente no que tange à educação básica. Contudo, os mecanismos para evitar e minimizar a “exclusão” da escola não superaram os elementos que geram a desigualdade educacional relacionados a ensinar e aprender que, por sua vez, estão vinculados à dinâmica social vigente. Além disso, naquele período estava previsto no discurso político, ainda que em caráter extraordinário, mas em grande medida no cotidiano da educação especial, o funcionamento de escolas e classes especiais, portanto, de educação substitutiva.

O documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008a) simbolizou no debate político educacional uma proposta contundente: um documento de conteúdo incisivo, cuja finalidade parece ter sido “educar o consenso” (NEVES, 2005; MARTINS, 2007; 2009) acerca de uma proposta para a educação especial nacional. Contudo, ao não adquirir na correlação de forças políticas a produção do consentimento ativo necessário ao projeto em questão, foi necessário ser contundente no sentido etimológico do termo *contundere*, aquilo que fere, que rompe, na medida em que o mesmo conteúdo político assumiu a forma coercitiva do decreto 6.571/2008 (BRASIL, 2008b). As mudanças ou reformulações viriam mediante o cumprimento do referido decreto e do seguimento às orientações sobre como operacionalizar a implementação das políticas nas redes de ensino (BRASIL, 2009). O amálgama para firmar o Programa de Implantação de Salas de Recursos seria um misto de ideologia inclusiva como aperfeiçoamento/melhoria da sociedade capitalista e da educação pública e de financiamento público creditado exclusivamente ao modelo de atendimento relacionado ao referido programa.

A formulação “educação inclusiva” na educação especial ganha um significado social antagônico a um modelo substitutivo em relação à escola regular e à classe comum. Portanto, combate a educação segregada e a condição de exclusão da escola, mas não constitui, como proposta política, elementos que superem a condição de exclusão na escola (FREITAS, 2002). Compreendemos, portanto, no campo analítico e como luta política, necessário afirmar a insuficiência das proposições inclusivas para as políticas de educação especial no Brasil no sentido da superação das desigualdades educacionais.

Ainda que a perspectiva inclusiva na educação no Brasil contribua com a democratização do acesso ao sistema público de ensino e a padrões mínimos de renda, o arcabouço ideológico que a embasa reconhece o direito à educação da classe trabalhadora de forma subalterna, com vistas ao trabalho simples (ALGEBAILLE, 2004). Esse movimento ao mesmo tempo assume um caráter democrático, humanitário, o que favorece a aceitação social das grandes diretrizes que orientam as políticas sociais recentes no Brasil, das quais depreendemos uma ofensiva privatista sobre a educação brasileira.

A política de educação especial brasileira foi, portanto, modificando-se não somente a partir do debate científico da área e dos movimentos políticos internos, mas, sobretudo, em um processo de adequação às grandes diretrizes que orientam as políticas sociais e educacionais em sentido mais abrangente.

Consideramos, contudo, importante discutir como tais políticas, ainda que representem mudanças, não contribuem para uma formação escolar mais sólida e abrangente dos estudantes vinculados à educação especial. Ainda que mantida na LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), já bastante reestruturada pelas pressões das políticas mais recentes, a definição de educação especial como “modalidade da educação escolar”, a perspectiva inclusiva contribuiu para a sua redefinição em uma compreensão minimalista como atendimento educacional especializado (VAZ, 2013b). A redefinição da educação especial como atendimento educacional

especializado na sala de recursos multifuncionais com atuação orientada com base em recursos de acessibilidade e pedagógicos gerou a necessidade de redimensionar os estudantes beneficiários da política. A proposição política de 2001 continha como definição de público-alvo:

Art. 5º. Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001).

Havia, contudo, no período posterior à publicação das diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, um debate no âmbito acadêmico e no campo de atuação referente à abrangência da definição acerca de quem deveriam ser os estudantes vinculados à educação especial. A diversidade das “necessidades educacionais especiais” poderia ser considerada como para além das condições objetivas de atuação e formação dos professores de educação especial. A documentação representativa da política de educação especial, a partir de 2008, passa a conter e contribuir para consolidar uma mudança conceitual que, se por um lado, incorpora o debate acadêmico-político da área, por outro lado, tem lastro na lógica de redução dos custos do atendimento.

Com essa nova configuração do atendimento educacional especializado a um modelo único baseado mais fortemente em elementos da acessibilidade, com a tendência da ampliação das matrículas mediante a compulsoriedade na faixa etária adequada e o combate à educação segregada, tornou-se uma necessidade política e gerencial restringir as

condições humanas identificadas com a educação especial. Ainda que o AEE seja ofertado no âmbito das redes de ensino municipais e estaduais, o papel da União no que se refere ao apoio técnico e financeiro ganha sentido de gestão quando do financiamento e distribuição das salas de recursos multifuncionais no território nacional. Embora a distribuição geográfica, a relação com a densidade demográfica, a análise das proporcionalidades de oferta do AEE em diferentes realidades regionais e locais não sejam objeto deste estudo, consideramos os elementos mencionados importantes para estudos futuros.

Entretanto, consideramos fundamental ressaltar que, a despeito da compulsoriedade de matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, superdotação na idade considerada adequada pelos regimentos da política educacional em curso, o mesmo não acontece em relação ao AEE. O atendimento não é universalizado, o que leva as redes de ensino a criarem refinamentos na proposição de critérios de seletividade ao mesmo. Novamente podemos recorrer ao conceito de exclusão na escola, uma vez que o estudante vinculado à educação especial pode estar matriculado, frequentar o ensino regular, mas não dispor de atendimento educacional especializado.

Ao perceber que a universalização do ensino não tem se realizado, depreende-se que os estudantes considerados como elegíveis ao AEE por apresentarem uma das condições humanas consideradas como próprias (BRASIL, 2008b), em primeira instância, podem estar na escola, na classe comum, mas sem acesso ao AEE, como decorrência de não serem elegíveis em outros níveis de análise no interior das redes de ensino. Tal dinâmica corrobora para um processo de responsabilização dos professores regentes da educação infantil e do ensino fundamental pelo desenvolvimento escolar de tais estudantes.

Como forma de ampliar o debate aqui proposto, cumpre ainda refletir acerca da mudança conceitual relativa aos professores de educação especial e demais profissionais que atuam no campo. Para seguir a linha de análise que desenvolvemos ao longo da seção, vamos retomar as

referências ao professor de educação especial presentes nas Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001).

Art. 8º. As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: I – professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos; [...] IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, 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. V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos (BRASIL, 2001).

Conforme o artigo 8º, a referência principal é o “professor especializado” (BRASIL, 2001), o qual deve atuar na classe comum e na sala de recursos. Na classe comum, há indicação de uma atuação colaborativa do professor especializado em relação ao professor regente, “capacitado”. Já na sala de recursos, o professor especializado deve realizar a “complementação e suplementação curricular”. Também são mencionados intérpretes de códigos aplicáveis e outros profissionais relacionados a apoios. A experiência nas redes de ensino tem demonstrado que a articulação mediante trabalho colaborativo na classe comum não se consolidou, em grande medida, pelos custos econômicos necessários ao provimento de contratações de professores de educação especial para atuar nas classes comuns frequentadas por alunos vinculados à educação especial, bem como pela redução de carga horária disponível para planejamento pedagógico que possibilitasse trabalho conjunto. Já a sala de recursos revelou-se uma alternativa crescente nas redes de ensino.

A proposição política para a educação especial, a partir de 2008, trouxe redefinições ao professor que atua nesse campo. Para atuar na educação especial, após as diretrizes de 2008, são requeridos professores denominados como “professores que atuam na sala de recursos multifuncionais” (BRASIL, 2009) e “professores para o exercício da docência do AEE” (BRASIL, 2009). Como as próprias definições permitem perceber, trata-se de um professor definido pelo lócus de atuação, a sala de recursos multifuncionais, e por um conjunto de atribuições agora articuladas pela ideia de “atendimento educacional especializado”. Cumpre, portanto, questionar: como caracteriza-se a “docência do AEE”?

Dentre as pistas disponíveis no âmbito das proposições políticas podemos pinçar o caráter “multifuncional” do atendimento desenvolvido por esse professor, o qual associamos à noção de polivalência (EVANGELISTA e TRICHES, 2012), nesse caso, relacionada às diferentes condições relativas a deficiências e transtornos globais do desenvolvimento. Segundo VAZ (2013b, p. 203), “o professor de EE e o professor do AEE são profissionais diferentes [...] no entanto, nos documentos posteriores a 2008 o professor de EE não é mencionado, cedendo lugar para o professor do AEE no discurso político”. A autora contribui em sua análise para que se perceba um processo de substituição do professor de educação especial, tratado na época como “especializado”, pelo professor do AEE. Tal substituição sugere também que a noção de educação especial, como modalidade da educação escolar, estaria sendo substituída pelo AEE, como uma nova concepção. Verifica-se aqui outra característica da “docência do AEE”, a tecnificação do trabalho baseado em recursos de acessibilidade e pedagógicos. Consideramos que o trabalho de educação especial nas redes de ensino exige muito mais dos professores de educação especial em termos pedagógicos, com destaque para a necessidade de uma sólida formação teórico-prática.

As mudanças políticas aqui apresentadas mantêm as referências a profissionais de apoio. Segundo as diretrizes operacionais, “outros

profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção” (BRASIL, 2009) são necessários. Percebe-se que tais profissionais são cada vez mais demandados nas redes de ensino. Em especial, os profissionais de apoio para atuar com as tarefas voltadas à alimentação, higiene e locomoção (BRASIL, 2010). Contudo, a presença de tais profissionais na classe comum pode ser pensada como opção mais econômica para as redes de ensino, em comparação com a contratação de professores de educação especial. Estudos têm revelado que aos profissionais de apoio não são exigidas formação específica e atribuições pedagógicas, o que favorece que sua atividade profissional seja realizada em condições de trabalho precário (MARTINS, 2011; SCHREIBER, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir a respeito dos determinantes políticos e econômicos da educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil foi tomado no presente artigo como objetivo central. Para tanto, foi necessário proceder ao escrutínio de documentos representativos da política de educação especial brasileira recente nas duas últimas décadas, e desenvolver um exercício comparativo entre duas proposições, a saber: Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica (BRASIL, 2001) e Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008a), também analisando o conteúdo do decreto 6.571/2008 (BRASIL, 2008b), da resolução 4/2009, o decreto 7.611/2011 e a lei 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação. As análises desenvolvidas foram articuladas às reformas educacionais em curso no país, em seu sentido abrangente e na particularidade de sua expressão na educação especial. Por sua vez, esse movimento analítico foi encaminhado com base nos delineamentos das políticas sociais, cujo caráter vem sendo alterado em

função da ampliação da atuação do mercado em setores como educação e saúde no âmbito do projeto hegemônico em curso.

As disputas políticas que buscamos expor tomam forma na organização da educação especial, nas definições acerca de quem são os estudantes e os professores em questão. Procuramos, nos limites desta reflexão, desenvolver análises que contribuam para a apreensão das formas que tais disputas vêm assumindo nas políticas de educação especial, face à reposição política da hegemonia do capital.

Como síntese das reflexões aqui apresentadas, destacamos que a compulsoriedade de matrículas de estudantes vinculados à educação especial e a implantação de salas de recursos multifuncionais nas redes públicas de ensino podem ser apreendidas como uma ampliação do caráter público da educação especial. Contraditoriamente, esse fenômeno social concretiza-se quando a educação pública como um todo sofre uma nova e vigorosa ofensiva privatista. Ainda que organizado no espaço público das redes de ensino, sua gestão também está sendo privada, levando a pensar que o que houve de fato foi uma ampliação da privatização da educação especial que se dá, agora, nas instituições privado-assistenciais e nas escolas públicas regulares das redes de ensino.

No que se refere à organização da educação especial nessa fase, salientamos a mudança de um modelo representado pela diversidade de formas de atendimento, o que poderia ser apreendido como mais democrático, embora reforçando a participação de instituições privado-assistenciais conhecidas pela oferta de educação especial segregada, para um modelo único de atendimento direcionado à diversidade de condições específicas dos estudantes vinculados à educação especial. O modelo de atendimento padrão único pode ser considerado mais abrangente ou mais restritivo, a partir do ponto de vista, se em relação aos estudantes, aos recursos, ou outros parâmetros que sejam utilizados para a análise. Ao relacionar o modelo de atendimento às definições sobre o professor do atendimento educacional especializado, percebe-se a proposição de sua polivalência e de uma atuação restritiva em relação às práticas pedagógicas

necessárias ao complemento de fato dos estudos desenvolvidos no âmbito da classe comum.

Contraditoriamente, ao constituir o espaço público das redes de ensino, a educação especial foi concebida de forma minimalista, reduzida a uma forma de atendimento educacional especializado, ao mesmo tempo abrangente em termos da atuação docente, expressando uma exigência diversa para um modelo único de atendimento. Considerou-se que tal proposição reflete a tecnificação da educação especial, a maximização dos aspectos relacionados aos recursos de acessibilidade e a minimização daqueles relativos ao trabalho pedagógico. Tais elementos expressam o caráter de precarização do trabalho docente imposto aos professores brasileiros também na educação especial.

As reflexões acerca da organização da educação especial brasileira estão permeadas por mudanças conceituais que corroboram com a educação de um novo consenso na educação especial, com redefinições relativas aos professores e estudantes, aos “serviços”, que culminam em redefinição da própria educação especial que de modalidade passa a ser tratada na proposição política em curso como “atendimento”, assumindo uma concepção minimalista.

Ainda que o Ministério da Educação venha apresentando dados do censo escolar para demonstrar o sucesso da política de educação especial na perspectiva inclusiva conforme a apropriação prioritária: matrícula e frequência no ensino regular, em nossa percepção isso não tem significado: 1) uma ofensiva à educação segregada, considerando que as instituições exclusivas de educação especial continuam firmes e fortes, assim como seus movimentos associativos e federativos; algumas classes especiais continuam em funcionamento no país; 2) um processo de escolarização efetivo, engrossando os índices que expressam um falso universalismo educacional.

Tais elementos são, em nossa análise, indicativos de que: 1) as lutas da educação especial não podem ser separadas das disputas pelas políticas educacionais, no sentido da construção de um projeto educacional

para a classe trabalhadora; 2) a educação dos sujeitos vinculados à educação especial precisa ser pensada e disputada para além da inclusão escolar; 3) é urgente propor na educação básica brasileira, inclusive para os estudantes vinculados à modalidade educação especial, uma formação humana abrangente com vistas a formulação de uma leitura crítica consistente da realidade social.

As análises aqui empreendidas sinalizam para a necessidade de aprofundamento dos estudos e das lutas por uma educação especial pública, gratuita e de qualidade que leve em conta as condições objetivas e subjetivas de trabalho e de estudo e que tenha por finalidade contribuir com os processos de escolarização dos sujeitos com apropriação real do conhecimento escolar.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline Bertino. **Escola pública e pobreza: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil**. Tese de doutorado em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2004.

ALMEIDA, Djair Lázaro e ORLANDO, Rosimeire Maria. Inclusão e matrícula de alunos com deficiência nas escolas estaduais: análise em um município paulista. **Comunicações**, Piracicaba, SP, Ano 22, n. 3, p. 239-254, 2015.

ARAÚJO, Bárbara Karolina. **A formação do segundo professor de turma do estado de Santa Catarina**. Dissertação de mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8a edição. São Paulo: HUCITEC, 1997.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez., 2005.

BANCO MUNDIAL. Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2000/2001. **Luta contra a pobreza**. Panorama geral. Washington, 2000.

BANCO MUNDIAL. Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento; estratégia 2020 para a educação do Grupo Banco Mundial; resumo executivo. Washington, DC: Banco Mundial, 2011. 16p.

BRASIL. MEC. SEESP. Política nacional de educação especial. Brasília, 1994.

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, 36 p.

BRASIL. **Lei Federal 11.274/2006,** de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB 9.393/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 de fevereiro, 2006. Disponível em: www.senado.gov.br

BRASIL. MEC. SEESP. **Programa Educação Inclusiva:** direito à diversidade. Brasília, 2005.

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., 2007c.

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. **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. SEESP/ GAB. **Nota Técnica nº. 19**, de 8 de setembro de 2010 destinada aos profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede públicas de ensino. Disponível em: <http://www.mp.ba.gov.br/atuacao/infancia/educacao/especial>. Acesso em: 11 maio, 2011.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº13.005** de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRESSER PEREIRA, Luis Carlos. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 47, n. 1, jan./abr., 1996.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/ segregação do aluno diferente**, São Paulo: EDUC, 1993.

CAMBAÚVA, L.G. **Análise das bases teórico-metodológicas da educação especial**. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1988.

CARCANHOLO, M. D. Neoconservadorismo com Roupagem Alternativa: a Nova CEPAL dentro do Consenso de Washington. **Revista Análise Econômica**, Porto Alegre, ano 26, n. 49, p. 133-161, mar., 2008.

EVANGELISTA, Olinda e TRICHES, Jocemara. Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 185-198, jul/set. 2012. Editora UFPR.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução: Izabel Magalhães. Brasília: UNB, 2001.

FATORELLI, Maria Lúcia. **A dívida é um mecanismo financeiro que se autorreproduz e autoalimenta**, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://www.brasildefato.com.br/node/26016>. Acesso em 15 de março de 2015.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: ZAHAR Editores, 1975.

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

FREITAS, L. C. de. **Avaliação**: para além da “forma escola”. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática** - v. 20, n. 35, jul./dez., 2010, p. 89-99, Rio Claro, SP.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, Campinas, SP, abr./jun., 2012.

GARCIA, Rosalba Maria C. **Políticas públicas para a inclusão**: uma análise a partir da educação especial brasileira. Tese (doutorado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. Florianópolis, SC. 2004.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso e MICHELS, Maria Helena. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Cadernos CEDES** [online]. 2014, vol.34, n.93, pp.157-173. ISSN 0101-3262. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622014000200002>.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**, 7. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HÖFLING, Eloisa de Matos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, nº. 55, nov., 2001.

JANNUZZI, Gilberta. Algumas concepções de educação do deficiente. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004.

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

JANNUZZI, Gilberta Martino; CAIADO, Katia Regina Moreno. **APAE: 1954 a 2011**: algumas reflexões. Autores Associados. Campinas. 2013.

KASSAR, Monica C. de M. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? In: GÓES, M.C.R. de e LAPLANE, A.L.F. (orgs.) **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Autores Associados, Campinas, SP, 2004.

KLEBER, Rita de Cássia. **O trabalho do segundo professor de turma em Santa Catarina: qual o projeto político de formação do aluno da educação especial?** Dissertação de mestrado em educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

Lanna Júnior, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. – Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LEHER, Roberto e EVANGELISTA, Olinda. Todos pela educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário**, ano 10, n. 15, Niterói, R.J., 2012.

LIMA, Kátia. “Terceira via” ou social-liberalismo: bases para a refundação do projeto burguês de sociabilidade. **Universidade e Sociedade**, DF, Ano XIV, n. 34, out., 2004.

MARTINS, André Silva. Educação Básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, n. 1, p. 21-28, jan./jun., 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.upegg.br>>. Acesso em: 31 de janeiro de 2016.

MARTINS, André Silva. **A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo**, Juiz de Fora/MG: UFJF, 2009.

MARTINS, André Silva. **Burguesia e a nova sociabilidade: estratégias para educar o consenso no Brasil contemporâneo**. Tese de doutorado em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2007.

MARTINS, Sílvia Maria. **O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com alunos da educação especial**. Dissertação de mestrado em educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

MARX, Karl e ENGELS, Friederich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**, São Paulo: Boitempo, 2007.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. 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, PR: UEL, 2010

MESZAROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo editora, 2005.

MICHELS, Maria Helena; CARNEIRO, Maria Silvia Cardoso; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. O caráter conservador da perspectiva inclusiva na educação especial: as salas multimeios na rede municipal de Florianópolis. **Revista Cocar**, Belém, v. 6, n. 11, p. 17-28, jan./jul., 2012.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.) **A nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley e PRONKO, Marcela. A atualidade das ideias de Nicos Poulantzas no entendimento das políticas sociais no século XXI. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 1, n. 2, p. 97-111, jan., 2010.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley et al. **Mudanças na educação básica no capitalismo neoliberal de terceira via no Brasil**. In: MARTINS, André Silva e NEVES, Lúcia Maria Wanderley (orgs.) Educação básica: tragédia anunciada? São Paulo: Xamã, 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

ORLANDI, E. P. **Discurso & leitura**. 3a edição. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996

OZGA, J. **Investigação sobre políticas educacionais**. Terreno de contestação. Coleção currículo, políticas e práticas. Porto: Porto Editora, 2000.

PERONI, Vera Maria Vidal e CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação Projetos em disputa? **Retratos da Escola**. Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>.

RANSON, S. **The new learning for inclusion and capability: towards community governance in the education action zones**. OCDE, 2001.

SAMPAIO, Maria das Mercês e MARÍN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1.203-1.225, set./dez., 2004.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**, 5 ed., Campinas (SP): Autores Associados, 1999 (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out., 2007.

SCHREIBER, Dayana Valéria Antonio Folster. **Política educacional, trabalho docente e alunos da modalidade educação especial: um estudo nos anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação de mestrado em educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SHIROMA, Eneida Oto e EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun. 2011 <http://www.perspectiva.ufsc.br>

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R.F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva** (Florianópolis), Florianópolis, v. 23, n.2, p. 427-446, 2005.

SILVA, Maria Abádia. O consenso de Washington e a privatização na educação brasileira **Linhas Críticas**.v.11, n.21, p. 255-264, Brasília, ja.-jun. 2005.

SILVA, Cláudia Teles da. **Programa Educação Inclusiva - direito à diversidade: uma análise sobre a concepção de aprendizagem**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

VAZ, Joana D'Arc. **Educação, Programa Bolsa Família e combate à pobreza: o cinismo instituído**. Dissertação de Mestrado em educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2013a.

VAZ, K. **O professor de educação especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil: concepções em disputa**. Dissertação de mestrado em educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013b.

A CONCEPÇÃO DE PROFESSOR NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: DISPUTAS E ESTRATÉGIAS DE CONSOLIDAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO INÍCIO DO SÉCULO XXI

Kamille Vaz

Neste capítulo abordaremos a concepção de professor de Educação Especial (EE) presente na política de perspectiva inclusiva no Brasil durante os anos de 2001 a 2011¹. Para tanto, analisamos a documentação que consideramos representativa² da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva, nas quais elegemos três eixos: o *locus* de atuação do professor de EE, a formação exigida para atuar com esse público-alvo específico e as atribuições propostas para a sua atuação.

O primeiro eixo – o *locus* de atuação – teve a intenção de investigar os locais em que estavam previstas a atuação dos professores de EE no período proposto para o estudo, no qual evidenciamos no discurso político o direcionamento do *locus* de atuação no modelo de *continuum*³ de

1 Este Capítulo é parte dos estudos desenvolvidos na dissertação de mestrado intitulada “O Professor de Educação Especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil: concepções em disputas” e defendida em 2013 no PPGE/UFSC, sob a orientação da Professora Dr^a. Rosalba Maria Cardoso Garcia.

2 Os documentos analisados foram: a LDBEN n. 9.394/1996, o Parecer CNE/CEB n. 17/2001, a Resolução CNE/CEB n. 2/2001, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Decreto n. 6.571/2008, o Parecer CNE/CEB n. 13/2009, a Resolução CNE/CEB n. 4/2009, A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva e o Decreto n. 7.611/2011.

3 *Continuum* de serviços é a existência concomitante de tipos de atendimento, nesse caso para a Educação Especial, como por exemplo: salas de recursos, classes especiais, classes hospitalares, atendimento domiciliar e escolas especiais.

serviços para a centralização no Atendimento Educacional Especializado por meio das salas de recursos multifuncionais.

O segundo eixo elegido – a formação exigida para atuar com os estudantes público-alvo da Educação Especial – versou sobre as exigências formativas para o professor de EE no período estudado. A formação para o professor especializado, como era denominado o professor de EE na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)* n. 9.694, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) deveria ser de nível médio, superior ou em pós-graduação *Latu Sensu* na área, já o professor do AEE, como está previsto pelo documento *Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva* (BRASIL, 2008), deve ter formação com base na docência e curso de especialização no Atendimento Educacional Especializado⁴. Dessa forma, constatamos que há uma diferenciação entre a formação exigida, pois o professor antes era formado para atuar em um modelo de Educação Especial mais amplo e na proposta a partir de 2008 para atuar no AEE.

Com terceiro eixo de análise – as atribuições propostas para atuar com os estudantes da Educação Especial – observamos, na documentação coligida, que no período anterior à política de 2008 eram previstas atribuições de apoio, complementação, suplementação e substituição ao ensino regular e, em decorrência da proposta do AEE como o serviço da Educação Especial nas escolas regulares, as atribuições dos professores do AEE, com base na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/ Câmara de Educação Básica (CEB) n. 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009b), estão relacionadas às características de técnico e gestor da política de educação na perspectiva inclusiva, ou seja, a esse professor específico não é atribuído o ensino dos conteúdos escolares.

4 O curso citado como de formação específica é o Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado oferecido pelo MEC na modalidade a distância, via Universidade Aberta do Brasil (UAB), e na modalidade presencial e semipresencial pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica (RENAFOR). Esse curso faz parte de ações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do MEC e visa à formação continuada dos professores para atuarem no AEE.

Com base nesses eixos de análises, buscamos compreender as disputas presentes sobre o professor de EE e conseqüentemente a concepção de Educação Especial no país.

Nos documentos que examinamos em nossa pesquisa constatamos que as atribuições destinadas aos professores que atuam com os alunos da Educação Especial constituem importante elemento de análise. O perfil de professor expresso pela documentação e evidenciado por meio da análise das atribuições tem forte vinculação com o *lôcus* privilegiado para a sua ação e com a formação exigida, expressa nos documentos. Por isso, consideramos que os três eixos se relacionam e contribuem para que se compreenda a concepção de professor de EE subjacente à política de Educação Especial no período analisado.

O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PELA POLÍTICA DE PERSPECTIVA INCLUSIVA

Na política de Educação Especial sugerida pela LDBEN n. 9.394 (BRASIL, 1996), pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB) n. 17, de 3 de julho de 2001 (BRASIL, 2001a) e pela Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001b), verificamos que, para ser professor de EE era necessário desenvolver competências pedagógicas, como está descrito no Parecer CNE/CEB n. 17 (BRASIL, 2001a, p. 14):

[...] identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor da classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras.

A LDBEN n. 9.394/96 afirma a coexistência das instituições públicas e privada, permitindo, extraordinariamente, a matrícula de alunos da Educação Especial nas instituições especializadas. Seu diferencial,

em relação a LDBEN n. 4024 de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), está na recomendação de apoio especializado aos alunos considerados da Educação Especial na escola regular (KASSAR; OLIVEIRA, 2000). A LDBEN n. 9.394/96 define a Educação Especial 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.

As atividades dos professores de EE poderiam ser exercidas nas escolas e classes especiais, na escola regular, no atendimento domiciliar e hospitalar e nos serviços de itinerância. Nas escolas regulares, sua ação estava pautada, como afirma a Resolução CNE/CEB n. 2/2001, na atuação colaborativa com o professor da sala de aula regular e nos serviços de apoio especializado nas salas de recursos, nas quais o professor poderia realizar “a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos” (BRASIL, 2001b, p. 2). Estavam previstas nesse documento quatro funções da Educação Especial: apoiar, complementar, suplementar e substituir a educação comum.

As salas de recursos, nesse período, eram caracterizadas pelo atendimento em apenas um tipo de deficiência, o que as diferencia do atendimento às múltiplas deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, por meio do AEE, indicado para as salas de recursos multifuncionais propostas pela documentação posterior a 2008⁵. Na mesma época, Bueno (1999) fez uma crítica a esse modelo estrito de atuação — centrado em uma deficiência específica — e salientou a importância de se discutir as funções do professor de EE na escola, vendo-o como o sujeito que não só elabora

5 Documentos divulgados durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Decreto n. 6.571/2008, Parecer CNE/CEB n. 13/2009, Resolução CNE/CEB n. 4/2009, A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva (ROPOLI et al., 2010).

atividades para um grupo determinado de deficiência, mas que pode trabalhar no sentido de diminuir as diferenças de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais, tendo em vista que, em meio a um ambiente heterogêneo, somam-se os alunos com deficiência e suas especificidades, recuperando, dessa forma, uma preocupação com os elementos pedagógicos da docência.

O que se deve ter em mente é que, para a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular, há que se contar com professores preparados para o trabalho docente que se estribem na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão escolar e da qualificação do rendimento do alunado, ao mesmo tempo em que, dentro dessa perspectiva, adquiram conhecimentos e desenvolvam práticas específicas necessárias para a absorção de crianças com necessidades educativas especiais (BUENO, 1999, p. 18).

Interessa-nos ressaltar que se apresentava a necessidade de discutir uma atuação que envolvesse o ensino e a aprendizagem dos alunos da Educação Especial nas escolas regulares. As atividades dos professores especializados estavam pautadas também no currículo escolar — como indica o Parecer CNE/CEB n. 17/2001 —, incluindo apoio ao processo de ensino e aprendizagem desses alunos. A crítica de Bueno (1999) se dirigia ao fato de esses professores serem formados exclusivamente para trabalhar com um tipo de deficiência, sem terem contato com a base pedagógica do ensino. Com essa formação direcionada, o professor teria dificuldade de conhecer o processo de escolarização na sua estrutura mais ampla para desenvolver uma prática orientada não somente pelas causas e conseqüências da deficiência e adotar estratégias significativas para a educação dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Nas discussões em torno do professor especialista em um tipo de deficiência e o professor generalista, que, para além do domínio do conhecimento específico do campo, compreende o processo pedagógico escolar (BUENO, 1999), coloca-se também o debate acerca do *locus* de

atuação e do público envolvido. Com a proposta de inclusão dos alunos com deficiências na escola regular, os ambientes marcados pela exclusividade de atendimento perderam o espaço no discurso político. Ao analisarmos a política de EE na perspectiva inclusiva, constatamos que o espaço de atuação do professor de EE é a escola regular, especificamente as salas de recursos multifuncionais, caracterizadas pelo atendimento não escolar. Nesse sentido, o professor que anteriormente deveria ter formação inicial ou continuada em Educação Especial, agora deve realizar a formação continuada específica em AEE.

É nítido que os documentos da política que endossam a perspectiva inclusiva, ao privilegiar o espaço do AEE como o serviço da Educação Especial no ensino regular, privilegia esse modelo de professor específico o que nos leva a questionar: onde está o professor de EE na política analisada? Esse profissional, que historicamente era tido como o detentor do conhecimento especializado sobre os alunos público-alvo da Educação Especial, deixou de ser referenciado. Com base nos documentos publicados após 2008, podemos inferir que as funções do professor de EE passaram a ter pouca ou quase nenhuma relevância para a política de Educação Especial na perspectiva inclusiva tendo em vista que o foco está no serviço (recursos e materiais adaptados) das salas de recursos multifuncionais.

Na leitura dos trabalhos acadêmicos sobre o professor de EE, notamos similaridades entre o que os autores do campo específico referem ser a função dos professores de EE e as atribuições que os documentos representativos da política mencionam ser do professor do AEE, as quais, nesses dois âmbitos, induzem à reflexão de que o professor da Educação Especial não teria mais seu espaço específico nem na escola especializada e nem na classe especial.

Em meio à política de Educação Especial na perspectiva inclusiva encontramos a disputa sobre essa modalidade de ensino. Nas políticas de Educação Especial pós documento de 2008, a presença dos atendimentos escolares fora das escolas regulares não é mencionada, mas, permanecem

sendo uma opção para o atendimento às pessoas com deficiência. Mesmo que a tentativa da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva seja mostrar os atendimentos especializados em classes e instituições específicas como algo a ser superado, isso não significa que deixaram de existir professores especializados atuando nesses espaços.

Alguns autores, como Redig (2010), não desconsideraram a importância dos professores de EE para a política de perspectiva inclusiva, mas afirmaram que sua atuação deveria estar centrada no suporte ao professor da sala de aula comum.

A propagação da Educação Inclusiva trouxe em seu bojo um questionamento sobre a continuidade da Educação Especial, pelo menos da forma tradicional como esta área vem atuando. Certamente, há necessidade de reformulação do papel da Educação Especial sobre este novo palco educacional que vem se definindo. Entretanto, a importância da mesma não deve ser subestimada. [...] para viabilizar este processo é essencial que os professores especialistas sirvam de suporte para os do ensino regular visto que estes não estão capacitados para receber esse aluno e se sentem despreparados para esta nova realidade (REDIG, 2010, p. 28).

Nesse caso, o professor de EE é caracterizado como o profissional que detém um conhecimento específico e, por conta disso, deverá prestar auxílio ao professor da sala de aula regular no trabalho com os alunos da Educação Especial. Ao que nos parece, no processo de incluir os alunos da EE na escola regular, a função do professor de EE, segundo essa autora, sofre significativas mudanças, pois anteriormente tinha seu trabalho especializado com os alunos da EE, hoje deve atuar junto aos professores da sala de aula regular como um apoio no processo de inclusão escolar.

No âmbito da discussão sobre o processo inclusivo dos alunos da Educação Especial nas escolas regulares, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva propôs a inclusão de todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e

altas habilidades/superdotação e evidencia essa proposta na política de Educação Especial brasileira. Consideramos que um dos marcos mais significativos desse documento é, discursivamente, tratar a Educação Especial como sinônimo de Atendimento Educacional Especializado nas escolas regulares por meio das salas de recursos multifuncionais. Essa indicação está ancorada no fato de o conceito Educação Especial estar, nos documentos posteriores a 2008, relacionado prioritariamente ao atendimento dos alunos da Educação Especial no interior das escolas regulares. Os documentos que agregam tal proposta mencionam o professor de EE, na maior parte do tempo, como professor do AEE. O Parecer CNE/CEB n. 13/2009 reafirma essa posição:

A concepção da Educação Especial nesta perspectiva da educação inclusiva busca superar a visão do caráter substitutivo da Educação Especial ao ensino comum, bem como a organização de espaços educacionais separados para alunos com deficiência. Essa compreensão orienta que a oferta do AEE será planejada para ser realizada em turno inverso ao da escolarização, contribuindo efetivamente para garantir o acesso dos alunos à educação comum e disponibilizando os serviços e apoios que complementam a formação desses alunos nas classes comuns da rede regular de ensino (BRASIL, 2009b, p. 1).

Ao orientar que o atendimento na perspectiva inclusiva seja na escola regular, em substituição ao *continuum* de serviços anteriormente previsto na LDBEN de 1996, tais documentos estabelecem a equiparação do professor de EE ao professor do AEE, como podemos observar no documento A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva (ROPOLI et al., 2010, p. 19):

Os professores comuns e os da Educação Especial precisam se envolver para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo. As frentes de trabalho de cada professor são distintas. Ao professor de sala de aula comum é atribuído o ensino

das áreas do conhecimento, e ao professor do AEE cabe complementar/suplementar a formação do aluno com conhecimento e recursos específicos que eliminem as barreiras, as quais impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular.

No trecho destacado, notamos que o documento faz menção ao professor da EE, porém, quando trata de uma divisão do trabalho dos professores na escola comum, atribui a função com os alunos da Educação Especial ao professor do AEE. Se “esse atendimento tem funções próprias da Educação Especial” (ROPOLI et al., 2010, p. 23) que são delegadas ao professor do AEE, podemos supor novamente que, para a política de Educação Especial em questão, o professor de EE está subposto ao conceito de professor do AEE.

Observamos a diferença desses dois modelos de professores ao comparar as atribuições destacadas nos documentos selecionados para o nosso estudo. Na LDBEN 9.394, no Parecer CNE/CEB n. 17/2001 e na Resolução CNE/CEB n. 2/2001, o professor de EE ou professor especializado era responsável também pelo trabalho com as “estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras” (BRASIL, 2001a, p. 14). No documento A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva (ROPOLI et al., 2010, p. 23) está explícito que o professor do AEE “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”. Isso significa que o trabalho desses professores nesses dois momentos é diferente, se não oposto, mas o professor de EE passou a ser nomeado como professor do AEE, assim como a sua formação passou a ser exigida no curso de especialização em AEE e o seu *locus* de atuação passou a ser privilegiado nas salas de recursos multifuncionais.

Podemos então deduzir que, por intermédio das atribuições, do *locus* de atuação e da formação exigida para o professor de EE estabelecidas

pela política, a Educação Especial na perspectiva inclusiva tem caráter diferenciado nesses dois momentos. No primeiro, destacado pela LDBEN n. 9.394/1996, a Educação Especial tem certa intenção pedagógica na vida escolar dos alunos dessa modalidade; no segundo, demarcado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), tal modalidade se configura como atendimento complementar/suplementar nas escolas regulares por meio do repasse de recursos e materiais adaptados, ou seja, é caracterizada pelo seu caráter instrumental.

É necessário aqui abordar tais elementos, pois são exemplos das disputas em torno da concepção de Educação Especial no país. Daí a importância de analisarmos a documentação que expressa a política de Educação Especial na perspectiva inclusiva, partindo do pressuposto de que no âmago dessa proposta estão as discordâncias sobre como ela deve ser implantada. A política divulgada nos documentos, principalmente após 2008, silencia a diferença entre o professor de EE e suas especificidades e as peculiaridades do professor do AEE, tornando o professor do AEE também professor de EE. No entanto, como vimos nos documentos de 2001, a função do professor de EE não se assemelha com a colocada como atribuição do professor do AEE, ou seja, são dois profissionais distintos, com formações diferentes e, no caso do professor do AEE, com a prevalência do lócus de atuação exclusivo. Como os documentos mais recentes obscurecem a presença do professor de EE, suas funções e os tipos de atendimento que realiza, restringindo esse profissional ao AEE, compete a nós analisarmos as atribuições do professor desse atendimento nas salas de recursos multifuncionais e tentar identificar que concepção de professor de EE está presente na documentação subsequente à Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Diante do exposto, questionamos se a tentativa de sobrepor o professor do AEE ao professor de EE não seria justificada pelo fato de este representar o modelo segregado da Educação Especial que a política de perspectiva inclusiva diz combater e, portanto, ser incompatível com a

proposta de Educação Especial na perspectiva inclusiva que coloca como espaço de atuação a escola regular. O professor que atua na Educação Especial na perspectiva inclusiva é o professor destinado ao AEE; então, as características específicas atribuídas ao professor de EE por meio de sua formação e seu lócus de atuação não pertencem mais à Educação Especial, segundo o discurso político, o que nos permite indagar: onde está o conhecimento específico da Educação Especial, haja vista que para ser professor do AEE não é necessário ter formação específica nesse campo de conhecimento, mas somente o curso de formação continuada para o AEE? Pensar o professor de EE e sua concepção também nos faz inquirir sobre a compreensão de Educação Especial proposta pela política.

O estudo sobre as atribuições do professor de EE, principalmente as do professor do AEE, nos remetem ao caráter instrumental da Educação Especial na escola regular, o qual pode ser observado nas funções atribuídas ao professor do AEE pela Resolução CNE/CEB n. 4/2009:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009a, p. 3).

Como podemos observar nesse texto, a palavra ensino é mencionada somente uma vez e está relacionada com o uso das tecnologias assistivas. Isso é um forte indicativo de que o empenho em possibilitar estratégias de adaptação à sala de aula regular prevalece sobre a preocupação com os aspectos pedagógicos. Há um alargamento das funções que constituem o professor e ao mesmo tempo um encolhimento da tarefa de ensino e de seus elementos pedagógicos. De outra forma, o foco de atuação do professor na documentação após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva está centrado na gestão e nos recursos para a educação inclusiva, reforçando a ideia de que o professor de EE não trabalha com a relação de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares.

Na corrente afirmativa da proposição da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva, autores como Siems (2009) e Lino (2006) apontaram para a necessidade de os professores mudarem suas concepções sobre a escola para contribuírem com a perspectiva inclusiva e que, para além de um discurso de concordância com a inclusão, é necessário que se avance para uma ação comprometida com esse processo. Dentro dessa abordagem, construíram uma análise que direciona a um entendimento de como os professores de EE vivenciam e organizam suas práticas por meio do que pensam, do que sentem e de como percebem a realidade das “escolas inclusivas”. O foco de estudo desses pesquisadores estava na concepção do indivíduo e na construção da subjetividade desse profissional diante de um movimento de mudança de atuação nas escolas especiais para escolas regulares.

Parece haver consenso entre Siems (2009) e Lino (2006) em relação à EE na perspectiva inclusiva, pois, ao sugerirem que o professor de EE deve se adequar a tal proposta para que se tenha qualidade na inclusão dos alunos com deficiências nas escolas regulares, corroboraram a ideia de que a inclusão é a melhor alternativa para a socialização desses sujeitos e de que o professor “renovado” da Educação Especial se transforme em profissional do AEE.

Percebemos que autores do campo específico concordam com a proposição da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva de encaminhar a atuação do professor de EE para o atendimento no modelo do AEE. Apesar de o Decreto n. 7.611/2011 reconhecer a existência das classes e escolas especiais, as atribuições destinadas ao professor do AEE continuam sendo as estabelecidas pela Resolução n. 4/2009, que vincula o professor de EE ao Atendimento Educacional Especializado.

O PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR MULTIFUNCIONAL

Na análise dos documentos publicados após 2008, os quais privilegiam o professor do AEE em detrimento do professor de EE mencionado nos documentos anteriores, pressupomos que esse “novo” professor que se constrói na perspectiva de suas atribuições sofre com os mesmos dilemas do professor da sala comum, tais como a sobrecarga de trabalho e a responsabilização pelo desempenho dos alunos. Assim como, o modelo de formação sugerido está em consonância com as políticas de formação docente, as quais impulsionam o modelo de cursos a distância, aligeirados e com enfoque pragmático (MAUÉS, 2003; SHIROMA, EVANGELISTA, 2004).

No caso do professor de EE, mencionado pela política de EE em vigor como professor do AEE ou professor das salas de recursos multifuncionais, ele ainda assume o papel de intermediador da política

de inclusão na escola, tendo em vista que, dentre suas atribuições, a Resolução n. 4 (BRASIL, 2009a, p. 2) destaca:

A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento.

Para melhor visualização das atribuições do professor de EE ou professor do AEE, no Quadro 5 apresentamos as exigências para o desenvolvimento de suas funções em duas categorias que consideramos ser o foco da política para constituir esse profissional: o gestor e o técnico da educação na perspectiva inclusiva nas escolas.

Quadro 5 – Atribuições do professor do AEE, 2009

| Característica | Resolução CNE/CEB n. 4/2009, Art. 13. Das suas atribuições |
|-----------------------|---|
| Professor técnico | I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial |
| Professor técnico | II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade |
| Professor técnico | III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos nas salas de recursos multifuncionais |
| Professor gestor | IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola |
| Professor gestor | V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade |

| Característica | Resolução CNE/CEB n. 4/2009, Art. 13. Das suas atribuições |
|-------------------|--|
| Professor gestor | VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno |
| Professor técnico | VII – ensinar a usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, provendo autonomia e participação |
| Professor gestor | VIII – estabelecer articulação com os professores de sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares |

Fonte: Elaborado com base na Resolução CNE/CEB n. 4 (BRASIL, 2009a)

Com a classificação das atribuições, podemos sugerir que a concepção de professor presente na política de perspectiva inclusiva está pautada em um sujeito voltado para a implementação da inclusão escolar nos diversos níveis, sendo ele o gestor dessa política na escola e o técnico que orienta os alunos que frequentam a sala de recursos multifuncionais sobre o uso de recursos para o desenvolvimento de habilidades. Não percebemos em termos de proposição política uma preocupação com o processo de escolarização dos estudantes da Educação Especial, tendo em vista que a esse professor não é delegada essa função e sua articulação com o professor da sala de aula regular está pautada nos recursos e na acessibilidade, o que confirma a instrumentalização da formação aligeirada e a distância e, conseqüentemente, da prática desse professor. As alternativas propostas para a formação, seja ela inicial ou continuada, estão ancoradas na ideia do pouco tempo gasto na sua realização e na privatização desse serviço, com vistas a atingir o máximo de professores da forma mais viável economicamente, seguindo a lógica do projeto social hegemônico. Para Michels (2006, p. 414), “podemos pensar que o que chamávamos, no Brasil, de formação de professores aparece hoje muito mais como treinamento profissional. Uma das modalidades de formação

que está tendo forte expressão no país é a formação em serviço (além da formação à distância)”.

Analisando as atribuições citadas pela Resolução CNE/CEB n. 4/2009, podemos afirmar que existe a preocupação de que esses alunos estejam na escola e aprendam a usar os recursos necessários para a sua aprendizagem, ou seja, o interesse central está no acesso à escola regular e no ensino de técnicas adaptadas para a deficiência do aluno. Michels (2011, p. 83) considera que na política nacional de 2008 também está explícito esse alargamento do conceito de docência e que há, nesse caso,

uma centralidade na formação de professores para o atendimento nos serviços especializados. Mas, ao mesmo tempo, esse professor deverá fazer a articulação entre o atendimento especializado e a sala comum, desenvolver atividades nas salas de recursos, nos núcleos de acessibilidade, nas classes hospitalares e em atendimentos domiciliares. Não encontramos, nesses documentos, uma preocupação explícita em relação ao papel do professor referente à lida com conhecimento. Esta parece ser uma função secundarizada, ou “antiga”, dentre as tarefas docentes.

Ao categorizarmos o professor do AEE em técnico e gestor, com base na análise de suas atribuições, percebemos, assim como Michels (2011), que o ensino é secundarizado, o que não significa diminuição no volume de trabalho; pelo contrário, ao observarmos as inúmeras funções atribuídas a esse profissional, podemos qualificá-lo como professor “multifuncional”. A partir dessa constatação, consideramos importante aprofundar nossa análise sobre essas categorias.

O professor técnico

Ao examinarmos a concepção de professor de EE, expressa em professor do AEE definidas pela Resolução n. 4/2009, verificamos a exigência de um profissional com características técnicas, que não necessariamente precise de conhecimento pedagógico. De certa forma, tal constatação nos remete ao modelo de produção do taylorismo-fordismo,

no qual o trabalho é padronizado com vistas a produzir mais em menos tempo — uma produção em massa onde a máquina comanda o ritmo do trabalhador (PINTO, 2010). No caso específico da escola, ela tem o papel de padronizar e adaptar os alunos ao ritmo das fábricas e/ou ao mercado de trabalho.

No Brasil, em meados dos anos de 1970, a visão produtivista da educação com a pedagogia tecnicista⁶ teve como objetivo “transportar para as escolas os mecanismos de objetivação do trabalho vigentes nas fábricas” (SAVIANI; LOMBARDI; SANFELICE, 2005, p. 23). A influência desse modelo pedagógico nas escolas estava associada com o processo de industrialização e a necessidade de formar os trabalhadores para o modelo das empresas. Como afirma Saviani (2010, p. 382),

na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.

O que importa para essa pedagogia é o resultado, o foco está no “aprender a fazer” (SAVIANI, 2010, p. 383). Quando retomamos as atribuições delegadas ao professor do AEE pela política de EE, torna-se clara a compreensão de que o objetivo é ensinar o manuseio de recursos e o interesse está no que esse aluno irá fazer e não no que e como ele irá aprender, como se vê na atribuição número VII: “ensinar a usar a

⁶ A adoção desse modelo pedagógico foi impulsionada pela Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971 [que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus] (SAVIANI; LOMBARDI; SANFELICE, 2005). “Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, **qualificação para o trabalho** e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971, grifos nossos).

tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, provendo autonomia e participação” (BRASIL, 2009a, p. 3). Seria coerente supor, então, que o professor do AEE é proposto que atue como instrumento que facilitaria a adaptação dos alunos da Educação Especial nas escolas regulares, haja vista que a eles são destinadas atividades de repasse de manuseios e técnicas de materiais adaptados para o aluno da Educação Especial?

De acordo com as considerações feitas até aqui, o AEE seria o espaço que propiciaria a adaptação do aluno à escola, ou seja, estaríamos diante da ideia de “normalização/integração” desses sujeitos, como explicita Jannuzzi (2012, p. 154) na abordagem das vertentes que influenciam a Educação Especial: “Tenuemente se vai mostrando a responsabilidade de o meio também se transformar, mas a ênfase é na modificação, na ‘normalização’ do deficiente. O método apregoado era o individual e aconselhava a adaptação curricular”. Seria a convivência da vertente de “normalização/integração” com a da “inclusão”, como explica a autora: “A ênfase é colocada na ação da escola, da educação, como transformadora da realidade. Salientam-se métodos e técnicas de ensino” (JANNUZZI, 2012, p. 159). Sendo assim, podemos supor que estamos vivenciando uma diversidade conceitual no que concerne à definição de Educação Especial no país, tendo em vista que o AEE remete aos alunos da EE a necessidade de se adaptarem à escola regular por meio de técnicas e materiais adaptados, ao mesmo tempo em que na documentação está explícita a responsabilização dos sistemas de ensino para se tornarem inclusivos (BRASIL, 2008a).

Mesmo que os documentos que expressam a política de Educação Especial no período de 2008 a 2011 contenham discursos sobre a inclusão dos alunos com deficiências⁷, transtornos globais do desenvolvimento e

⁷ Para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, “consideram-se alunos com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que

altas habilidades/superdotação na escola regular e que esse movimento tenha como princípio a mudança das escolas e dos sistemas de ensino em sistemas de ensino inclusivo, não percebemos uma ação conjunta das atividades exercidas no AEE com as elaboradas na sala de aula regular. Michels, Carneiro e Garcia⁸ (2012, p. 26) advertem que “a ausência de estratégias sistemáticas de articulação entre AEE e classe comum abre caminho para ações no campo do improvisado e da informalidade”.

A função do professor do AEE nas escolas regulares com o repasse de técnicas e materiais reforça a ideia da adaptação do sujeito da EE à escola e à sociedade, contrariando o que propaga a política educacional vigente. “Depreendemos que a convivência de perspectivas distintas na política em foco indica um ecletismo teórico-metodológico, o qual reforça uma noção de conservação das influências tradicionais da Educação Especial” (MICHELS; CARNEIRO; GARCIA, 2012, p. 26).

Em meio às diferentes vertentes que vigoram no modelo de Educação Especial, julgamos coerente relacionar a função técnica do professor de EE na escola regular, como professor do AEE, com a influência da pedagogia tecnicista que, como vimos com Saviani (2010), reforçou a ideia de a educação preparar para o mercado de trabalho. Mas essa preparação se consolida de formas diferentes, proporcionando

apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros” (BRASIL, 2008a, p. 15).

8 As autoras desenvolveram a pesquisa sobre as formas organizativas do trabalho pedagógico na rede municipal de ensino de Florianópolis e pretenderam “apreender as concepções e as práticas que sustentam propostas consideradas inclusivas, presentes nesse município que, a nosso ver, expressa como muitas redes municipais de ensino do país tem assumido a política inclusiva voltada aos sujeitos da Educação Especial (EE)” (MICHELS; CARNEIRO; GARCIA, 2012, p. 18).

ao mercado diferentes níveis de trabalhadores. No entanto, com a reestruturação produtiva e a necessidade de se formar mão de obra adaptável aos modelos de produção, a escola exerce a função de moldar os sujeitos aos diferentes níveis de exigências do mercado de trabalho, o que, de certa forma, converge para a abordagem do capital humano sobre a educação.

Nesse novo contexto não se trata mais da iniciativa do Estado e das instâncias de planejamento visando a assegurar, nas escolas, a preparação da mão de obra para ocupar postos de trabalho definidos num mercado que se expandia em direção ao pleno emprego. Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do *status* de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso aos diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há empregos para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo (SAVIANI, 2010, p. 430).

É necessário formar trabalhadores de alto, médio e baixo nível e, ainda, conservar harmonicamente aqueles que não conseguem se enquadrar em nenhum padrão. Dessa forma, a “educação para todos” segue a máxima da convivência como objetivo primordial da formação dos sujeitos, o que sinaliza existir forte influência da Escola Nova e do Construtivismo, que desvalorizam o conhecimento construído historicamente e defendem a valorização do aprendizado produzido pelo

próprio aluno. Nesses dois casos o professor é secundarizado no processo escolar dos alunos.

É interessante notar que tanto no Construtivismo como na Escola Nova, assumiram um acento de valor claramente negativo o verbo ensinar e a expressão “transmissão de conhecimentos”. O professor é reduzido a um “animador”, a alguém que fornece condições para que o aluno construa por si mesmo o conhecimento. Para não ser reduzido a um mero enfeite do processo educativo, pode até, “eventualmente”, fornecer alguma orientação para o aluno (DUARTE, 1998, p. 9).

Ao criticar a pedagogia tradicional e a “transmissão do conhecimento”, tais correntes propõem outra pedagogia e desconsideram a importância do conhecimento científico. Essa filosofia reforça a análise da interferência pós-moderna no pensamento educacional, corroborando a ideia da “subordinação das atividades escolares a interesses e necessidades surgidos espontaneamente na cotidianidade dos alunos” (DUARTE, 2006, p. 615).

Nesse contexto, a Educação Especial, que estava centrada no atendimento específico a um tipo de deficiência, com a premissa da técnica para o ensino desse aluno, com a política de EE na perspectiva inclusiva e o incentivo ao AEE passa a ter que trabalhar com a diversidade de necessidades dos alunos com deficiência numa mesma sala, o que pressupõe a exaltação dos processos de socialização em vez do trabalho direcionado à escolarização desses sujeitos. Como relatamos, as atribuições destinadas a esse professor, assim como seu *locus* de atuação e sua formação proposta, o caracterizam como sujeito de um atendimento complementar e suplementar ao ensino, que, em tese, deveria estar sendo trabalhado na sala de aula comum. Nesse aspecto, Schreiber (2012, p. 207), em seu estudo sobre o trabalho docente dos profissionais que atuam com os alunos da EE no ensino fundamental da rede municipal de Florianópolis, conclui 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.

Tais indicações contribuem para a falta de entendimento sobre quem é o professor de EE na política, tendo em vista que esse profissional ora é especialista em um tipo determinado de deficiência, ora é o generalista que atuará tanto nas salas de recursos multifuncionais como na gestão da política de perspectiva inclusiva na escola regular. Para Baptista (2011), o conceito de professor generalista abrange a ação do professor do AEE para além das salas de recursos multifuncionais e se estende para a intermediação da política no interior da escola. A partir de outro ponto de vista, os estudos de Lora (2000), França (2008) e Silva (2008) relacionaram diretamente a prática pedagógica dos professores especializados à permanência e à aprendizagem dos alunos com deficiências nas escolas regulares. De acordo com essas autoras, o empenho e a força de vontade dos professores e dos governantes são decisivos para a efetivação da proposta de inclusão educacional.

É cónito que as práticas inclusivas demandam professores capacitados e competentes para o melhor atendimento das diversas necessidades especiais dos alunos. Isto, contudo, não pode invalidar ou adiar o processo de inclusão escolar no sentido de se esperar uma situação ideal para que a inclusão aconteça. Há que se ter uma visão de contexto e de processo. A experiência da instituição pesquisada revelou que há, sim, situação em que os professores se sentem desprezados para lidar com certas deficiências, mas isso não deve ser um fator impeditivo para que esse ou

aquele aluno ali esteja. Pelo contrário, isto é um apelo objetivo a formação continuada dos profissionais da educação capazes de promover uma honesta reflexão sobre suas concepções e práticas pedagógicas, as quais devem se ajustar às demandas dos alunos que se diversificam a cada ano letivo (SILVA, 2008, p. 167).

A discussão no âmbito do empenho e da vontade coloca a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso da política de incluir todos os alunos na escola regular nas mãos dos professores, isto é, mesmo que não se tenham condições objetivas para esses alunos frequentarem as escolas, os professores devem se esforçar e garantir esse suposto êxito, assim como com os demais alunos da escola. Nesse sentido, a abordagem dessas autoras colabora com o deslocamento do debate sobre as políticas educacionais, no caso, as da Educação Especial, que, a nosso ver, devem ser analisadas em suas múltiplas determinações, inclusive por estarem sintonizadas com a proposta de manter o modelo societário atual e não apenas com uma ação volitiva dos professores. Abriu-se mão do debate sobre as condições de escolarização dos sujeitos da Educação Especial em prol da discussão acerca da inclusão escolar. Isso é muito adequado ao atual estágio de desenvolvimento do modo de produção capitalista, visto que na atualidade, para além da divisão do trabalho, está a formação de um trabalhador flexível, adaptável e proativo, como salienta Saviani (2010, p. 437):

Em suma, a “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etnológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado”.

A política de EE na perspectiva inclusiva situa-se na esfera das novas exigências para o mercado de trabalho e, ao colaborar com o *slogan*

“educação para todos”, permite o ajustamento dos sujeitos da Educação Especial aos moldes exigidos para a sobrevivência na sociedade capitalista.

Parece-nos que a característica de professor técnico faz aflorar a discussão sobre a função dos alunos da Educação Especial nas escolas regulares, pois dimensiona a ação do professor do AEE para a adaptação dos seus alunos ao padrão da escola comum e para o encaminhamento deles ao mercado de trabalho. A despeito disso, a confusão teórico-metodológica sobre os encaminhamentos dessa política nas escolas favorece o obscurecimento a respeito de quem é o professor de EE na atualidade, possibilitando a confusão conceitual entre Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado.

O professor gestor

A discussão sobre o professor gestor está embasada nas atribuições, *locus* de atuação e formação destinadas ao professor do AEE, que, dentre suas funções, deverá exercer a gestão da política de inclusão nas escolas regulares. Como observamos na Resolução CNE/CEB n. 4 (BRASIL, 2009a, p. 3), uma das atribuições destacadas é “orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno”. Ao professor cabe intermediar a política de inclusão, mas o foco de sua ação está no recurso e no material disponível para promover a acessibilidade do aluno da EE. Portanto, nem como possível gestor da política de EE proposta para as escolas regulares esse profissional exerce função pedagógica. A sua gestão está pautada no trabalho com as técnicas — se é que podemos dividir as atribuições do professor de AEE em atividades técnicas e de gestão. Estando as ações gerenciais no terreno das próprias técnicas, podemos afirmar que a política de EE na perspectiva inclusiva privilegia o caráter instrumental da educação em detrimento da escolarização dos sujeitos da Educação Especial.

Segundo Michels (2006, p. 407), “os professores são considerados os gestores da educação e da escola. Sua formação deve adquirir caráter

prático e instrumental. E uma das tarefas destinadas a esses sujeitos é a inclusão dos alunos que historicamente foram excluídos da escola". Assim, inseridos na mesma lógica de formação de outros profissionais dessa área que atuam na escola, cabe também aos professores de EE a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso da educação.

O professor e sua necessária formação aparecem como elementos decisivos no encaminhamento dessa versão de gestão. Ou seja, o professor assume o papel de gestor da educação e a sua formação deve reafirmar tal função. Para isso, o governo propõe uma formação de professores aligeirada e utilitarista, tendo por base a prática do professor (MICHELS, 2006, p. 421).

Importa destacar que a formação do professor de EE está diretamente relacionada ao que se espera de sua atuação nas escolas. O professor que deverá se responsabilizar pelo repasse de técnicas e manuseios de materiais não necessita de uma formação com base docente. No caso do AEE, como a formação é específica para essa função, não se espera uma atuação para além da gestão de técnicas adaptadas.

Ao refletir acerca da atuação do professor para além do AEE, Baptista (2011) argumentou que está na formação a garantia de professores qualificados para tantas funções na escola regular, em especial, a continuada, que, em suas palavras, seria a "requalificação" de um "novo" tipo de professor.

É inegável que a formação é importante para a atuação dos professores, mas há de se ressaltar que, para além de sua qualificação, esses profissionais são submetidos a condições precárias de trabalho, com sobrecarga física e mental: atendem grande número de alunos com características diversas, trabalham com pais e professores e assumem diversas responsabilidades. Para suportar esse acúmulo de obrigações — como destacamos nas abordagens de alguns autores do campo específico, como Silva (2008) —, "o remédio é a capacidade individual de superar os obstáculos".

A característica principal do professor de EE, destacada por esses autores, está entrelaçada na adesão à política de Educação Especial na perspectiva inclusiva, que propõe um professor que atue nas escolas regulares, em especial nas salas de recursos multifuncionais, com materiais e recursos adaptados para todos os tipos de deficiência, e como gestor da política de inclusão nas escolas, trabalhando com a comunidade escolar. Ele deve então atuar

como colaborador das práticas educacionais inclusivas na escola, na tentativa de contribuir com a implementação de políticas públicas e com o processo de formação de professores voltado para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares (FRANÇA, 2008, p. 316).

Ao estudarmos o professor de Educação Especial percebemos as contradições e disputas que existem tanto sobre sua formação e seu *lôcus* de atuação quanto sobre suas atribuições. Na análise da documentação que expressa as políticas de EE no Brasil, notamos o destaque dado ao AEE como estratégia de permanência dos alunos da EE na escola regular e constatamos que os encaminhamentos da política de EE na perspectiva inclusiva para o professor de EE estão atrelados à realização desse atendimento. Mesmo com a forte presença e influência das instituições especializadas na atualidade, para a política em questão, o foco central está no AEE. Como esse atendimento é materializado, especialmente, pelas salas de recursos multifuncionais e tem o caráter de complementação e suplementação escolar, o trabalho do professor de EE é deslocado de um profissional que exerce funções que pode substituir o ensino regular para um profissional adaptado às exigências do AEE: ensinar técnicas e recursos necessários para a permanência dos alunos público-alvo da Educação Especial no ensino regular.

Nesse sentido, as atribuições do professor responsável por atuar nesse espaço estão direcionadas aos objetivos da política de EE na perspectiva inclusiva, dentre os quais podemos ressaltar a garantia do

acesso e permanência dos alunos da EE na escola regular por meio dos materiais adaptados. Nesses moldes, o professor do AEE seria o elo entre a Educação Especial e a escola regular, tendo em vista que é destacado como o gestor da inclusão nesse espaço.

Nesse entrelaçamento de discussões, questionamos: qual é a concepção desse professor nas políticas de EE em vigor? Não seria a ampliação/indefinição das funções uma das estratégias dos formuladores dessa política para tornar esse professor vulnerável e adaptável às suas proposições e intenções? Para compreendermos melhor esse movimento de readaptação da função da escola e da ação dos professores para a implantação do projeto político de sociedade, utilizamos as análises de Shiroma (2011, p. 15):

A Unesco outorgou lugar de destaque à formação de recursos humanos na reforma da educação. Investiu na difusão de uma nova concepção de gestão educacional, autonomia da escola, participação dos pais e professores na gestão escolar; fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade; responsabilização dos profissionais da escola pela prestação de contas e assunção pelos profissionais escolares da competitividade e da lógica do mercado no interior da unidade escolar. Dedicou especial atenção às novas tarefas e ao currículo para profissionalizar e prover o docente com competências gerenciais, formando um professor-gestor.

Por esse viés, o professor gestor é instrumento essencial para a consolidação de um profissional de “novo tipo”, flexível, proativo, eficiente (SHIROMA, 2011) para manter a educação voltada aos interesses capitalistas. No caso do professor do AEE, que tem tanto a sua formação como a sua prática voltadas para a instrumentalização, a função de gestor da política de EE na perspectiva da inclusão nas escolas não ultrapassa o limite do “aprender a fazer”, mesmo porque “as proposições de políticas inclusivas para a educação especial preveem, para os alunos com necessidades educacionais especiais, um acesso de caráter restrito aos

conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade” (GARCIA, 2006, p. 306).

Considerando as inúmeras atribuições do professor de EE — que para a política em questão se trata do professor do AEE — e as indefinições sobre quem é esse profissional, levantamos a hipótese de que a política de EE vigente está constituindo um “professor multifuncional” que, em meio a tantas funções, não apresenta a característica que entendemos ser fundamental no professor: ensinar os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E A CONCEPÇÃO DO PROFESSOR MULTIFUNCIONAL: ESTRATÉGIA DE CONSOLIDAÇÃO DA POLÍTICA DE PERSPECTIVA INCLUSIVA

Com base nas reflexões desenvolvidas, podemos perceber que uma das consequências da política de Educação Especial é a descaracterização desse professor por meio das confusões conceituais que a representam, tais como: educação inclusiva e inclusão escolar, Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado, professor de educação especial/professor especializado e professor do AEE ou professor das salas de recursos multifuncionais. Dessa forma, ao se mencionar o professor de EE, não se pode defini-lo, pois a própria política é constituída por conceitos que se contrapõem e possibilitam diversas interpretações.

Ao mesmo tempo em que o professor é descaracterizado de sua essência, isto é, o ensino, a ele são atribuídas inúmeras funções, como verificamos na Resolução CNE/CEB n. 4/2009. Essas atribuições dirigidas ao professor do AEE têm como enfoque a gestão da política de EE nas escolas e a mobilização de técnicas adaptadas para facilitar o convívio dos alunos com deficiência na escola regular. Com base nos documentos

consultados, constatamos que, mesmo que historicamente o professor de EE não tenha o ensino do conhecimento escolar como característica forte dentre suas funções, na política de Educação Especial na perspectiva inclusiva é retirado desse professor esse horizonte, uma vez que ele está caracterizado como o instrumento da política na escola regular para o repasse de técnicas e para a gestão dessa política, sendo a ele negado o trabalho em favor da escolarização dos alunos da Educação Especial.

Qual é o sentido de o aluno da Educação Especial migrar de uma escola ou classe especial para uma sala de aula regular? Não se trata de defender o atendimento segregado, pois admitimos que, historicamente, o conhecimento escolar não se fez presente nesse tipo de atendimento e sim no sistema educacional regular, mas a simples mudança de lócus e a redefinição do professor para o AEE não significa necessariamente o acesso ao conhecimento escolar pelos alunos da Educação Especial. No discurso político, a escola comum trabalha com o processo de ensino e aprendizagem, mas, hoje, observamos um direcionamento para o espontaneísmo, com abordagens multiculturalistas nas escolas e que pouco se preocupam com o processo de escolarização dos alunos (DUARTE, 2001), o que fica ainda mais evidente quando se trata dos alunos da EE que estão envolvidos pelo discurso de socialização.

A partir das características do professor de EE na política de Educação Especial na perspectiva inclusiva, elaboramos o conceito de “professor multifuncional” na tentativa de explicar quem é esse sujeito. A análise sobre as atribuições a ele conferidas pela Resolução CNE/CEB n. 4/2009 e contidas no documento A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva permite supor que o professor de EE tem características de técnico que auxilia no manuseio de técnicas e recursos na sala de recursos multifuncionais e de gestor da política de inclusão na escola comum, sendo dele retirada a perspectiva de trabalhar com processo de ensino-aprendizagem em sua função. Por isso, tal conceito nos parece fértil para discutir e analisar a concepção de professor de EE subjacente às políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Tais indicações podem ser relacionadas ao conceito de “superprofessor”, elaborado por Triches (2010, p. 164) ao analisar a formação no curso de pedagogia. Podemos sugerir que o professor de EE se enquadra nessa análise, porque, mesmo que atue de forma diferente na escola e tenha atribuições diferenciadas, parte desses professores é formada pelo mesmo currículo de graduação e atua no mesmo ambiente escolar, o que os tornam também alvo das políticas de formação docente.

Ou seja, o professor é adotado como aquele que aplica, interpreta e se responsabiliza pelos papéis e pelas políticas. Via professor — a quem se procura controlar — almeja-se chegar às mudanças pretendidas, mesmo que seja só discursivamente ou nos números das avaliações da educação. Deparamo-nos com um movimento contraditório na construção de um *superprofessor* (TRICHES, 2010, p. 164).

Diante da predominância da formação continuada nas políticas de EE ao se tratar do professor e revendo como é descrita a sala de recursos multifuncionais, verificamos que dentre os objetivos dessa política está o de construir um “professor multifuncional”, que atenda todas suas atribuições de forma “qualificada” e acrítica. Assim, o professor de EE, além de sofrer com as mesmas mazelas do professor da sala de aula regular, tais como sobrecarga de trabalho e falta de condições de realização do seu trabalho na escola, incorpora em seu cotidiano as indefinições sobre seu papel nas instituições de ensino, pois, ao mesmo tempo em que assume a responsabilidade pela implementação da política de Educação Especial, também é responsável pelo auxílio no uso dos recursos pelos alunos da sala de recursos multifuncionais. Cabe salientar que o trabalho do professor que atua nas salas de recursos multifuncionais pode ser desenvolvido com todos os tipos de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação, diferentemente do trabalho antes realizado nas salas de recursos exclusivas a um tipo de deficiência.

No Decreto n. 6.571/2008⁹, o professor é citado pela necessidade de sua formação, principalmente continuada e a distância, que, para as organizações multilaterais¹⁰, é a forma mais viável economicamente de garantir uma formação que adapte esses professores aos moldes exigidos para tal política. Em seu estudo sobre as influências políticas da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) na formação de professores Maués (2011, p. 84) acentua:

A preocupação com o papel das escolas, com o conteúdo por elas transmitido, ganha centralidade na medida em que há um interesse de que a educação possa responder às exigências do mercado mundial. Nesse contexto a figura do professor é destacada e a formação desse profissional passa a ser motivo de preocupação de organismos internacionais que vêem nesse sujeito um elemento-chave na cadeia de produção do conhecimento necessário ao desenvolvimento da dita sociedade.

Essa constatação possibilita a inferência de que, junto com os propósitos da formação dos professores, no caso da Educação Especial, está a intenção de se produzir professores capazes de atuarem no AEE por meio de cursos precários, pois o foco não está na formação de um profissional capaz de atuar com o ensino e a aprendizagem dos alunos com deficiências, mas sim na estratégia de legitimar uma proposta por meio desses profissionais. A perspectiva inclusiva na Educação Especial tem sido responsável mais pela presença dos alunos da Educação Especial na escola de educação básica que pelo aprofundamento das aprendizagens desse público específico, visando ao ajustamento desse

9 Em 17 de novembro de 2011 foi lançado o Decreto n. 7.611 (BRASIL, 2011), que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, revogando assim o Decreto n. 6.571/2008. Contudo, analisamos o Decreto n. 6.571/2008, por ser síntese de modelo de Educação Especial no país, instituído em meados da década 2000-2010.

10 Podemos citar como exemplos a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL).

sujeito à sociedade. Nas produções acadêmicas selecionadas no balanço de literatura, notamos ênfase na formação desse professor como tática de aperfeiçoamento do seu trabalho. A maioria dos autores aceita a política de formação continuada e a distância no modelo do AEE, o que indica concordância com os documentos oficiais da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Na documentação consultada, a sala de recursos multifuncionais é, hoje, a materialização do AEE e espaço de atuação do professor de Educação Especial. 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 [...]”. O professor é o sujeito que viabiliza a ação nessas salas, o que contribui para o aumento das suas inúmeras atribuições, caracterizando-se como “professor multifuncional”.

Silva (2008) pesquisou as salas de recursos multifuncionais na educação infantil, utilizando como referencial teórico as análises de Alves (2006)¹¹ sobre esse espaço e sobre o trabalho dos professores, e destacou que esses profissionais devem,

11 ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de recursos multifuncionais**: espaço para atendimento educacional especializado. Brasília: MEC, 2006. A autora exerce grande influência na política de Educação Especial atual, haja vista que suas experiências de atuação incluem a coordenação geral da Coordenação de Articulação da Política de Inclusão do Ministério da Educação (2004-2008) e consultoria em organismos internacionais (UNESCO - PNUD - OEI) pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (2009-2012). Entre os trabalhos técnicos realizados destacam-se: coordenação nacional do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade; participação como membro titular e representante do Ministério da Educação nas seguintes comissões: Comitê Nacional de Políticas de Educação Básica (CONPEB); comissão organizadora da Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB), integrante do grupo de trabalho designado para elaborar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008, representante do MEC nas missões de cooperação Brasil-Moçambique e Brasil-Suriname, com o objetivo de prestar assessoria técnica na área de educação especial aos governos de Moçambique e Suriname. Atua também como consultora do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (Fonte: Currículo Lattes).

dentre as suas diversas atribuições: a) atender os ANEEs auxiliando-os em seu trabalho de superação das condições limitantes; b) ajudá-los no estabelecimento de uma auto-imagem positiva, de uma visão de mundo realística; c) possibilitar sua aceitação pelo grupo e a autoaceitação; d) atuar em atividades de suplemento ou complemento curricular específico; e) colaborar com o professor da classe comum nas definições de estratégias pedagógicas a serem utilizadas; f) fazer com que os ANEEs participem de todas as atividades escolares; g) estimular e orientar a participação e envolvimento da família no processo educacional da criança e h) participar ativamente das reuniões pedagógicas (SILVA, 2008, p. 27).

Ao ressaltar essas ações, Silva (2008) aderiu à política de inclusão educacional proposta atualmente, pois tais atribuições estão contidas, com outras palavras, na Resolução CNE/CEB n. 4/2009, e considera que “não basta a implantação de serviços adicionais [...] há uma necessidade de reestruturação e de inovação. A PEA [Professora Especialista de Apoio] necessita ainda aguçar seu espírito investigativo e ser pesquisadora da sua própria prática” (SILVA, 2008, p. 168).

Na produção específica do campo, encontramos grande número de pesquisadores que atribuem o sucesso ou o fracasso da política de EE na perspectiva inclusiva ao professor responsável pela Educação Especial na escola regular. O sucesso está marcado pela permanência dos alunos público-alvo da Educação Especial na escola regular, e a função do professor de EE é proporcionar estratégias para essa permanência.

Dentro do campo de análise sobre as funções desse profissional, há duas ideias mais recorrentes: a de que o professor de EE deve atuar e concentrar seu trabalho de forma qualificada na sala de recursos multifuncionais, como facilitador nas técnicas e materiais que auxiliem no aprendizado dos alunos do AEE, conforme as características de deficiência; e a da defesa da necessidade de um professor generalista que deve atuar tanto nas salas de recursos multifuncionais como no suporte da inclusão dentro da escola. Para Baptista (2011, p. 5),

seria de se esperar que o profissional responsável pela educação especial devesse atuar em diferentes frentes, na assessoria e formação de colegas, como segundo docente em uma mesma sala de aula que o professor regente de classe, no acompanhamento de famílias, como possível interlocutor com equipes externas à escola que se envolvem em atendimentos dirigidos ao aluno com deficiência.

Do ponto de vista desse autor, a perspectiva de um professor de Educação Especial generalista é muito mais rica e desafiadora.

Mais rica porque não se pauta na ‘reparação’ de um sujeito repleto de lacunas a serem corrigidas, mas deve investir nas redes de interação nas quais o sujeito-aluno participa, colocando seu conhecimento específico a serviço dessa rede e agindo mais sobre as interações do que sobre o sujeito-aluno (BAPTISTA, 2011, p. 5).

Para Baptista (2011), é muito mais interessante esse professor atuar de forma ampla na escola do que ficar na sala de recursos atendendo determinado tipo de deficiência. O autor afirmou que, além de limitar o potencial do profissional, esse trabalho em sala visa somente à deficiência do aluno e questionou: “Não será a sala de recursos o novo espaço de exclusão do aluno com deficiência?” (BAPTISTA, 2011, p. 10). De fato, não há como negar que se esse professor ficar centrado somente num tipo de deficiência, sua atuação se reduzirá a ensinar os recursos específicos para cada necessidade, transformando a sala de recursos multifuncionais no atendimento clínico da educação especial com trabalho focado na deficiência do aluno.

É importante observar que o lócus de atuação “sala de recursos”, o qual retira fisicamente o professor da sala de aula comum, e a função de “complementação ou suplementação curricular”, que aparece como distinta do “apoio pedagógico especializado”, descaracterizam a possibilidade de bidocência, de um trabalho mais orgânico à Educação Básica, de um planejamento mais coletivo e conseqüentemente de processos avaliativos

que levem em conta a história do sujeito. Configura-se em menos apoio pedagógico especializado e em mais atendimento educacional especializado (GARCIA, 2011, p. 72).

O professor do AEE/sala de recursos multifuncionais, ao trabalhar somente com técnicas e materiais baseados nas deficiências dos alunos, distancia-se do caráter de complementar e/ou suplementar ao ensino regular, que é diferente do Apoio de Atendimento, remetendo à abordagem clínica nas escolas regulares. Nessa linha de raciocínio, o “apoio” se caracteriza como suporte escolar e o “atendimento” como auxílio no uso dos recursos técnicos para “superar as barreiras” postas por determinado tipo de deficiência.

Tais reflexões possibilitam elaborar a hipótese de que as salas de recursos estabelecem uma abordagem clínica nas escolas regulares, pela ênfase no trabalho com a deficiência e pela formação continuada dos professores que direciona suas práticas para esse tratamento. Mas, apesar de a abordagem médico-pedagógica prevalecer na formação continuada (MICHELS, 2006), os documentos que estabelecem a EE na perspectiva da educação inclusiva atribuem a esse professor atividades que ultrapassam a sala de recursos, como vimos na Resolução n. 4/2009. Com base nesses aspectos, questionamos: quem é esse professor? Seria ele o técnico que elabora e repassa os recursos com a expectativa de que esse aluno supere suas deficiências? Ou o gestor que implementa a política de inclusão educacional nas escolas por meio de atividades com a comunidade escolar?

Em meio a essas contradições, teóricos como Bueno (1999), Garcia (2011) e Michels (2011) apontam para a falta de definição profissional, o que contribui para que a EE na perspectiva inclusiva não possibilite um reconhecimento sobre o papel desse professor nas escolas regulares. Prieto (2006) e Baptista (2011), por vias diferentes, corroboraram as proposições políticas ao mencionarem a necessidade da formação continuada para esses professores. Baptista (2011) divulgou a política de EE que está em

vigor e não questionou o teor da formação desse profissional, vendo-o como uma espécie de gerenciador da política de inclusão nas escolas.

Muitos são os argumentos que disputam o que e como o professor de EE deve atuar na escola regular. Em suma, a maioria dos textos analisados privilegiou o professor generalista, que atua tanto nas salas de recursos multifuncionais como na gestão da inclusão, e apontou que o modelo de atuação específica para cada deficiência caracteriza uma visão segregada da Educação Especial. É importante salientar que esse professor é visto por muitos como quem atribuirá qualidade na educação das escolas. Um dos autores que mais difundem essa ideia é Baptista (2011, p. 10), para quem esse contexto de mudanças potenciais

mostra a importância do professor especializado em educação especial para que se garanta a existência de percursos escolares satisfatórios e desafiadores para os alunos com deficiência. Essa importância respalda-se na centralidade da sala de recursos como o dispositivo pedagógico prioritário na política de educação especial contemporânea, considerada sua característica de não substituição do espaço da sala de aula comum para a escolarização.

Esse é um dos exemplos das grandes controvérsias que existem no universo da EE e que permearam nossa pesquisa. Ao mesmo tempo em que muitos pesquisadores, como Lora (2000) e Redig (2010), avaliaram que o professor especializado em determinada deficiência tem uma qualidade melhor em seu atendimento, Prieto (2006) e Baptista (2011) enfatizaram a eficácia de um professor que contemple principalmente a intermediação da política de inclusão dentro da escola, gerenciando as demandas e conflitos com os professores, gestores e famílias.

A aproximação com os textos produzidos sobre o tema permite a percepção de que esse professor, além de trabalhar com todos os tipos de deficiência, tem em suas atribuições um leque de responsabilidades que expande sua função para fora da sala de aula. Não obstante essa discussão, Lora (2000) apresentou outra argumentação ao destacar a

importância de o professor especializado dominar técnicas específicas de trabalho com determinada deficiência, pois isso delineará seu perfil de docente e especialista. Redig (2010, p. 32) apontou para o aparecimento, em sua pesquisa, da necessidade de formação continuada, ao dizer que todos os especialistas,

independente da modalidade de sua atuação, acreditam que o aluno com deficiência intelectual precisa estar “preparado” para ser incluído em uma turma comum, sobretudo no que tange à alfabetização. As participantes apontam, também, a importância da formação continuada e / ou em serviço para o atendimento educacional especializado. Elas colocam a dificuldade de interação com os professores do ensino regular e realização de adaptações curriculares adequadas, em especial, no II Segmento do Ensino Fundamental e Médio.

Ao analisarmos as atribuições destinadas aos professores de EE pela política de Educação Especial na perspectiva inclusiva nos deparamos com a necessidade de retomar as discussões sobre o *locus* de atuação e sobre a formação exigida para tal função, porque esses três elementos que consideramos chaves de análise para compreender a concepção de professor de EE subjacente a essa política estão diretamente relacionados. A primeira indicação que possibilita explicar a relação entre o *locus*, a formação e as atribuições é o deslocamento da política para o incentivo ao AEE. Assim, esses três eixos são direcionados para a consolidação desse atendimento e da concepção de Educação Especial divulgada pela política de perspectiva inclusiva.

Partimos do pressuposto de que a ação fundamental do professor é ensinar os conteúdos historicamente produzidos. No entanto, na análise dos trabalhos acadêmicos selecionados e na documentação consultada, constatamos o deslocamento da função do professor de EE para o professor do AEE. Verificamos que, hoje, ele é identificado pela política de Educação Especial na perspectiva inclusiva por meio de suas atribuições, que o configuram ora como um técnico do AEE, ora como um

gestor da política na escola. Assim, esse professor se desloca de sua ação fundamental de ensinar e é projetado como um profissional a serviço da política de inclusão e um recurso para que ela se consolide, aproximando-se do que sugerimos ser o “professor multifuncional”.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Cláudio Roberto. 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, 2011. 1 CD-ROM.

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

BRASIL. 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.

_____. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, DF, 1971.

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. 36 p.

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

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

_____. *Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 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.

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

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

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

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

CARNEIRO, Maria Sylvia ;MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. O caráter conservador da perspectiva inclusiva na educação especial: as salas multimeios na rede municipal de Florianópolis. *Revista Cocar (UEPA)*, v. 6, p. 17-28, 2012.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Cadernos Cedes*, Campinas, SP, v. 44, p. 85-106, 1998.

_____. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24., 2001, Caxambu. Anais...** Caxambu: Anped, 2001.

_____. A contradição entre a universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, p. 607-618, 2006.

FRANÇA, Marileide Gonçalves. *No entrelaçar das complexas tramas políticas e sociais da inclusão escolar: o trabalho do professor de educação especial*. 2008. 356 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES, 2008.

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

_____. Política nacional de educação especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 65-78. 2 v.

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

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; OLIVEIRA, Regina Teresa Cestari de. Aspectos da legislação educacional brasileira no atendimento a alunos com necessidades educativas especiais. **Intermeio**: Revista do Mestrado em Educação - UFMS, Campo Grande, MS, v. 3, n. 6, p. 4-11, 2000.

LINO, Débora Maria de Paula. **O professor de educação especial frente às políticas públicas de educação inclusiva: um estudo sobre identidade**. 2006. 58 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde, Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2006.

LORA, Tomázia Dirce 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, 2000.

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

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

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

_____. O instrumental, o generalista e a formação à distância: estratégias para a reconversão docente. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. *Professores e educação especial: formação em foco*. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 79-90. 2 v.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século 20:** taylorismo, fordismo e toyotismo. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Professores especializados de um centro de apoio: estudos sobre saberes necessários para a sua prática. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2., 2006, Vitória. *Anais...Vitória*, ES: UFES, 2006. 1 CD-ROM.

REDIG, Annie Gomes. *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, 2010.

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

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

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.

SCHREIBER, Dayana Valéria Folster Antônio. *Política educacional, trabalho docente e alunos da modalidade educação especial: um estudo nos anos iniciais do ensino fundamental*. 2012. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

SHIROMA, Eneida. Oto; EVANGELISTA, Olinda. Profissionalização do magistério e construção de um novo perfil docente. In: COLÓQUIO CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, 5., 2004, Lisboa. *Separata de Resumos*. Lisboa: Universidade Lusófona, 2004.

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

SIEMS, Maria Edith Romano. 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.

SILVA, Rosemary Guilardida. *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, 2008.

TRICHES, Jocemara. *Organismos multilaterais e curso de pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores*. 2010. 272 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

O TRABALHO DO SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA: DISPUTAS E CONSENSOS NA FORMULAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SANTA CATARINA

Rita de Cássia Kleber

A política de Educação Especial de Santa Catarina, definida em 2006, propõe um modelo de professor de Educação Especial para atuar em classe comum com matrícula de estudantes da Educação Especial, denominado segundo professor de turma. Compreender o trabalho desse professor nos anos finais do ensino fundamental foi o objetivo de uma pesquisa acadêmica, concluída em 2015, cujos desdobramentos apontaram para três eixos de análise: proposição, implementação e organização do trabalho do segundo professor de turma.

Este texto constitui-se numa síntese das reflexões sobre o trabalho segundo professor de turma na perspectiva da sua proposição, as quais constituíram um capítulo da Dissertação de Mestrado intitulada *O trabalho do segundo professor de turma em Santa Catarina: qual o projeto político de formação do aluno da educação especial?* (KLEBER, 2015). Para refletir sobre a proposição do segundo professor de turma, tomou-se como principal referência um conjunto de documentos oficiais que expressam a política estadual de Educação Especial em Santa Catarina elaborados pela Secretaria de Estado da Educação (SED), Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) e Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC). São eles: Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2009a), Programa Pedagógico (SANTA CATARINA, 2009b) e Resolução CEE nº 112, de 12 de dezembro

de 2006, que fixa normas para a Educação Especial no sistema estadual de educação de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2006)¹.

Tal como no capítulo da dissertação que enfoca a proposição do trabalho do segundo professor de turma, este texto se organiza em quatro seções, apresentadas a seguir.

ATENDIMENTO E SERVIÇO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, CORREGÊNCIA E APOIO: AMBIVALÊNCIAS DO TRABALHO DO SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA

A análise dos documentos oficiais que expressam a atual política estadual de Educação Especial em Santa Catarina, para compreender o que é proposto quanto ao trabalho do segundo professor de turma, teve como referência importante os estudos de Garcia (2004) em que analisa as políticas de “inclusão” no Brasil com o intuito de compreender os processos pelos quais se articulam à educação especial. Em análise documental, a autora observa a repetição exaustiva de determinados termos e a compreende como parte de uma estratégia discursiva a qual denomina “catequização política”. Garcia (2004) evidencia a dimensão do processo de construção de consenso em torno de determinadas medidas políticas fazendo referência a uma rede, ou teia de conceitos, na qual cada um, “individualmente, funciona como um ingrediente que ganha novos contornos mediados pelo caldo ideológico e teórico no qual está embebido” (GARCIA, 2004, p. 17).

1 Como estratégia facilitadora da leitura, optou-se por usar em alguns momentos, ao longo do texto, formas abreviadas para fazer referência a cada um desses documentos. Sendo assim, o documento Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2009a) poderá, por vezes, estar identificado pelas suas iniciais: PEEESC; da mesma forma, o documento Programa Pedagógico (SANTA CATARINA, 2009b), identificado por PP; e, por fim, a Resolução CEE nº 112, de 12 de dezembro de 2006, que fixa normas para a Educação Especial no sistema estadual de educação de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2006), identificada pela forma simplificada Resolução CEE nº 112/2006.

Seguindo essa orientação, a análise dos documentos que expressam a política estadual de Educação Especial, em Santa Catarina, evidenciou que o discurso que lhe dá sustentação abriga conceitos construídos historicamente e socialmente, constituindo-se, dessa forma, em veículo disseminador de um conjunto de concepções teóricas e ideológicas que, ao ser reinterpretado, é acrescido de novos ingredientes, transformando-se em novo discurso e assumindo outros contornos, outros valores, outros significados.

Em relação ao documento PEEESC, considerou-se como sua função de documento orientador é anunciada:

Dessa forma, Santa Catarina, no ano de 2006, por intermédio da SED e FCEE/SC, com base nos preceitos legais, instituiu este Documento que define a Política de Educação Especial do Estado, tendo como fundamentos a cidadania e a dignidade da pessoa humana, conforme preconiza a Constituição Estadual de 1989 (SANTA CATARINA, 2009a, p. 14).

Observa-se que o documento é anunciado como definidor da política, o que lhe confere, em princípio, um caráter de precisão, sobretudo ao se considerar o uso de argumentos de autoridade e a ênfase em preceitos legais, que lhe conferem um caráter coercitivo. Por outro lado, os termos apresentados como fundamentos da política, “cidadania e dignidade da pessoa humana”, carregam, além da imprecisão conceitual, um tom humanitário, estratégia discursiva que lhe acrescenta um caráter consensual.

Garcia (2004) ao fazer referência a matizes discursivos que podem ser identificados pela repetição excessiva de expressões específicas destaca o matiz humanitário, o qual afirma ser possível identificá-lo

pelos termos: “dignidade humana”, “solidariedade”, “coesão social”, “justiça social”, “direitos humanos”, “pertencimento”, entre outros. Esse tipo de discurso tem uma função legitimadora e formadora de consensos em relação às políticas de inclusão, uma vez que opera por intermédio de ideais e desejos manifestados pela sociedade (GARCIA, 2004, p. 102-103).

Ao cotejar documentos referentes à Educação Especial emanados pelo Estado brasileiro a autora revela como a lógica do mercado se abriga sob os discursos políticos inclusivos:

Diferentes formas organizativas do trabalho pedagógico estão previstas na proposta política, sob o discurso humanitário de respeitar as diferenças, preservar a dignidade humana e o exercício da cidadania. Contudo, sua operacionalização propõe vínculos muito estreitos com uma lógica do custo/benefício, cujas bases liberais prevêm oferecer mais ou menos “investimentos” educacionais conforme o mérito individual, informado pelas regras do mercado. A educação especial na educação básica, nesses termos, constitui-se em uma proposição de administração das desigualdades educacionais e não de sua superação (GARCIA, 2004, p. 189).

Shiroma (2001) ao referir-se às reformas políticas e sociais na virada do século XX, na Europa e demais continentes, para compreender a racionalidade que se esconde no uso de certos elementos discursivos faz referência a uma bricolagem de conceitos. Em relação ao discurso presente em documentos que marcaram as políticas sociais da década de 1990, a autora afirma:

Essa bricolagem pode ser observada em documentos da Cepal [Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe] do início da década, nos quais os termos educação, competitividade, eficiência e equidade foram costurados em um arranjo emblemático que forneceu o tom das políticas públicas na região. No início do século XXI, educação, cidadania e inclusão social passaram a ser vistas não só como interdependentes aos interesses econômicos, mas como imperativas às nações (SHIROMA, 2001, p. 1).

As contribuições de Shiroma (2001) e Garcia (2004) indicam que o excerto extraído de PEEESC expressa uma orquestração do discurso afinada com bases ideológicas liberais e, portanto, com regras estabelecidas no âmbito do mercado internacional. Os estudos contribuem para uma

compreensão da proposição do trabalho do segundo professor de turma que, numa perspectiva de totalidade, considera os vínculos entre discurso político e a sua operacionalização pela ótica hegemônica do mercado.

A análise documental identifica no documento PEEESC a seguinte afirmação:

Assim, Santa Catarina, adotando o princípio de educação inclusiva, instituiu por meio desse Documento a Política de Educação Especial do Estado, garantindo às pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades atendimento educacional por meio do qual possam desenvolver suas potencialidades para que sejam percebidas pelo outro e por si mesmas como sujeitos de direitos (SANTA CATARINA, 2009a, p. 21).

O discurso afirma que, ao instituir-se a política estadual de Educação Especial por meio de um documento, garante-se o atendimento educacional. Tal atendimento, direcionado a um grupo específico de pessoas, visa ao desenvolvimento de potencialidades voltadas para a percepção e o reconhecimento formal de direitos.

Shiroma (2001) reflete sobre o termo direito, discutindo sua função de amalgamador da relação dialética entre eficiência econômica e coesão social. A autora afirma: “foi a ênfase nos direitos sociais do cidadão e no direito de compartilhar a herança social que fez desta uma linguagem útil para defensores da igualdade, pois implicava também maior igualdade econômica” (SHIROMA, 2001, p. 5).

Os argumentos de Shiroma (2001) são instigantes e abrem um leque de questões que ajudam a compreender a proposição do trabalho do segundo professor de turma. Levam a pensar o horizonte do atendimento educacional calcado que, na idéia difusa de percepção de direitos, expressa vínculos existentes entre políticas públicas e demandas econômicas. A refletir sobre como o trabalho do segundo professor de turma se insere num atendimento educacional cujo horizonte é definido pelo mercado, a questionar a política em análise quanto à ausência de garantias de

apropriação do conhecimento escolar e a interrogar a concepção de atendimento educacional.

Seguindo a análise documental, identifica-se no mesmo documento uma seção intitulada *Serviços de Educação Especial* os quais são assim definidos: “São serviços diversificados, oferecidos pelo poder público de forma direta ou indireta, por meio das instituições conveniadas com a FCEE/SC para atender às necessidades educacionais especiais da pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades” (SANTA CATARINA, 2009a, p. 27). Nesse excerto, o documento se mostra impreciso quanto à concepção de serviços de Educação Especial. Ao priorizar a informação sobre a gestão e limitar-se a informar quem os presta e para quem, o documento deixa uma lacuna sobre em que, de fato, consistem os serviços de Educação Especial. No entanto, identifica-se conexões com a concepção de atendimento, o que leva a inferir que o atendimento às necessidades educacionais especiais do público ao qual se refere é, em si, objeto de um serviço. Além dessa lacuna, observa-se que o documento contém outra imprecisão, pois, na mesma seção, relaciona os atendimentos direcionados aos educandos da rede regular de ensino:

Os atendimentos, em educação especial, direcionados aos educandos da rede regular de ensino, terão caráter de apoio, complemento ou suplemento e podem ser:

- Serviço de Atendimento Educacional Especializado – SAEDE;
- Serviço de Atendimento Especializado – SAESP;
- Turma Bilíngue – LIBRAS/Português, na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental para educandos com deficiência auditiva;
- Professor intérprete em turmas das séries finais do ensino fundamental, ensino médio, nas modalidades da Educação Básica e no nível superior;
- Instrutor de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS em todos os níveis de ensino, etapas e modalidades da Educação Básica;
- Professor de educação especial nas turmas de

todas as etapas e modalidades da Educação Básica, nas quais estiverem matriculados educandos com diagnóstico de condutas típicas ou com severos comprometimentos motores;

- Acompanhante terapêutico, da área da saúde, aos educandos que necessitem de atendimento individualizado em função de necessidades específicas;
- Técnico da área da saúde, em escolas onde houver matrícula de alunos da educação especial com comprometimento clínico que demandem supervisão constante (SANTA CATARINA, 2009a, p. 27).

Embora inseridas na seção *Serviços de Educação Especial*, compreende-se que todas as modalidades nomeadas, direcionadas aos educandos da rede regular de ensino, incluindo-se aí aquelas especificadas como serviços, são então consideradas atendimentos em Educação Especial. O termo “atendimentos em educação especial” parece ter uma abrangência maior, uma vez que engloba também os dois tipos de serviços: os de atendimento educacional especializado e os de atendimento especializado. No entanto, observando a estrutura da seção, verifica-se que o texto se subdivide somente em Serviço de Atendimento Educacional Especializado e Serviço de Atendimento Especializado e, ainda, que a nomenclatura serviços de atendimento reforça a concepção de atendimento como objeto do serviço e, portanto, subordinado a este. Sublinha-se também que o professor intérprete, o instrutor de Libras, o professor de Educação Especial e o acompanhante terapêutico, profissionais da Educação Especial, são aqui apontados como atendimentos.

Em seguida, localizamos no documento o excerto:

Para os educandos matriculados em Centros de Atendimento Educacional Especializados – CAESP, serão oferecidos serviços específicos, de caráter reabilitatório e de atendimento pedagógico específico. Esses Centros poderão ainda disponibilizar, na perspectiva das diretrizes dessa Política, outros

serviços de natureza social ou educacional, como educação profissional, centros de convivência, casas lar, etc. (SANTA CATARINA, 2009a, p. 28).

Vislumbra-se, nesse desmembramento entre a natureza da Educação Especial ofertada aos estudantes da rede regular de ensino e aos matriculados nos Caesps, que ocorre nas instituições conveniadas com a FCEE, evidências do que Garcia (2004) coloca em relação à construção histórica da concepção de serviços em seus vínculos com o público e o privado:

O conflito decorrente da ampliação de relações com orientação pública/privada tem repercussões também nas práticas sociais da sociedade civil. Novas estruturas têm surgido para gerir os direitos sociais que, atendidos na esfera privada, passam a ser pensados sob relações de associação e “parcerias”. Os sujeitos compram os serviços ou ficam submetidos a ações assistenciais, ainda que os serviços continuem sendo considerados públicos (GARCIA, 2004, p. 38).

As contribuições de Shiroma (2001), relativas à ênfase nos direitos sociais do cidadão nas políticas públicas do final do século XX, quanto as de Garcia (2004), sobre a relação entre a concepção de serviços e ampliação da sua oferta pelos setores privados, permitem entrever os vínculos entre a atual política estadual de Educação Especial de Santa Catarina e os princípios econômicos neoliberais. Contudo, permanece a necessidade de pensar a concepção de atendimento educacional que permeia tal política como condição importante para se compreender a natureza do trabalho do segundo professor de turma.

Ao analisar o documento Programa Pedagógico (SANTA CATARINA, 2009b) observa-se na seção *Ações do Programa Pedagógico*, que o trabalho do segundo professor de turma é apresentado como um tipo específico de atendimento, denominado atendimento em classe (AC), caracterizado

pela atuação de um professor da área de educação especial em sala de aula ou profissional da área da

saúde na escola, para atender os alunos de que trata o Programa Pedagógico matriculados nas etapas e modalidades da educação básica, conforme estas Diretrizes (SANTA CATARINA, 2009b, p. 16).

O texto é claro em relação ao *locus* desses atendimentos: a sala de aula e a escola. Também especifica como é compreendido o sujeito que neles atua: para a Educação Especial, um professor. Para a saúde, um profissional. Entretanto, não explicita a natureza do atendimento prestado pelo professor foco deste estudo.

Analisando o anúncio dos objetivos do programa pedagógico, identificam-se outros elementos para se compreender a concepção de serviços e atendimentos que permeiam a atual política estadual de Educação Especial em Santa Catarina:

Estabelecer diretrizes dos serviços de educação especial para qualificar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, condutas típicas e altas habilidades, matriculados no ensino regular ou em Centros de Atendimento Educacional Especializados – CAESP (SANTA CATARINA, 2009b, p. 15).

Percebe-se que o documento PP é anunciado como uma diretriz voltada aos serviços de Educação Especial, sejam aqueles que acontecem no ensino regular, ou os que ocorrem em centros de atendimento educacional especializados. E também, uma diferença substancial em relação ao etéreo objetivo da política estadual de Educação Especial, apontado anteriormente como garantia de atendimento educacional voltado ao desenvolvimento de potencialidades e para a percepção e o reconhecimento formal de direitos. O horizonte agora é a qualificação do processo de ensino e aprendizagem. Em relação aos seus objetivos específicos, o documento PP estabelece:

- Coordenar a implantação dos serviços educacionais especializados;
- Subsidiar cursos de formação continuada dos educadores em educação especial;

- Coordenar os projetos de investigação metodológica para os serviços educacionais especializados;
- Orientar sobre as normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência e ou mobilidade reduzida;
- Desenvolver pesquisas para a produção e adaptação de ajudas técnicas (SANTA CATARINA, 2009b, p. 15).

Embora os objetivos específicos sejam abrangentes, não há referência à coordenação e implantação de atendimentos e, no que diz respeito à questão em pauta, o que se apresenta é a coordenação e a implantação dos serviços, porém, tratados não mais como serviços da Educação Especial, mas serviços educacionais especializados. Dessa forma, a interpretação anterior de que o termo “atendimentos em educação especial” se refere a um conjunto maior, no qual estariam contidos os serviços, os de atendimento educacional especializado e os de atendimento especializado, é aqui invertida, uma vez que o documento, ao se propor a estabelecer diretrizes dos serviços educacionais especializados, inclui tanto diretrizes para os atendimentos em classe quanto para Saede; Serviço Pedagógico Específico (Saesp) e Serviço de Atendimento Alternativo (SAA). Sob essa nova perspectiva, o segundo professor de turma seria concebido como um serviço educacional especializado.

Na Resolução CEE nº 112, de 12 de dezembro de 2006, que fixa normas para a Educação Especial no sistema estadual de educação de Santa Catarina, consta:

Art. 7º A Educação Especial, no âmbito dos Centros de Atendimento Educacional Especializados em Educação Especial – CAESP, deve ser compreendida como programas educacionais e/ou reabilitatórios voltados ao atendimento das necessidades dos educandos de que trata essa Resolução, mediante:

- Programa Pedagógico;
- Programa Reabilitatório;
- Programa Profissionalizante, e;

Programa de Assistência Social (SANTA CATARINA, 2006).

De acordo com o parágrafo 2º:

§ 2º. Os Programas de que trata o artigo 7º desta Resolução, devem ser compreendidos como:

I. Programa Pedagógico – desenvolvido mediante projetos educacionais, de caráter pedagógico, voltados ao atendimento dos educandos com idade entre 04 a 16 anos, com severos comprometimentos mentais, matriculados exclusivamente em CAESPs (SANTA CATARINA, 2006).

Há uma divergência entre os documentos PP e a Resolução CEE/SC nº 112/2006. Enquanto esta faz referência a um Programa Pedagógico direcionado a atendimento de educandos matriculados exclusivamente em Caesps, o documento PP se refere às diretrizes de serviços voltados para qualificação do processo de ensino e aprendizagem, tanto em relação aos alunos matriculados no ensino regular quanto nos Caesps.

Há, portanto, poucos elementos discursivos que esclareçam a concepção de serviços e atendimentos que orienta a política estadual de Educação Especial para, dessa forma, avançar na compreensão da proposição do trabalho do segundo professor de turma. Seguindo a análise, o Art. 10 da Resolução CEE nº 112/2006 define:

No planejamento e na implementação de suas ações o Estado, através da Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia e da Fundação Catarinense de Educação Especial, disponibilizará, de forma indireta mediante os Centros de Atendimento Educacional Especializados em Educação Especial, ou diretamente na rede regular de ensino, serviços de educação especial para apoiar, complementar ou suplementar a aprendizagem dos educandos de que trata esta Resolução (SANTA CATARINA, 2006).

Em vista de os dois incisos subsequentes tratarem somente do Saede e do Saesp, entende-se que o trabalho do segundo professor

de turma, tal como anunciado na Resolução CEE nº 112/2006, não é considerado um serviço de Educação Especial.

Observa-se, portanto, que os três documentos analisados são ambivalentes, divergentes em alguns aspectos e, portanto, imprecisos em relação à definição da natureza do trabalho do segundo professor de turma. Importante compreender tais aspectos como expressão da intertextualidade. De acordo com Fairclough (2001, p. 134), “os textos e os enunciados são moldados por textos anteriores aos quais eles estão ‘respondendo’ e por textos subsequentes que eles ‘antecipam’”. Para o autor, “o conceito de intertextualidade aponta para a produtividade dos textos, para como os textos podem transformar textos anteriores e reestruturar as convenções existentes (gêneros, discursos) para gerar novos textos” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 135). Contudo, a compreensão das concepções de serviços e de atendimentos adquire relevância neste estudo, principalmente no sentido de indicar elementos para a compreensão, tanto sobre a atuação do segundo professor de turma em sala de aula com os professores titulares das várias disciplinas que compõem o currículo dos anos finais do ensino fundamental, quanto sobre sua atuação com os professores dos Saedes.

A partir do conceito de intertextualidade buscou-se elucidar a questão verificando o que consta na Resolução CNE nº 02, de 11 de setembro 2001, que define diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). No Art. 8º, constam duas formas de referência à atuação dos professores da Educação Especial em classe comum:

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:
[...]

IV - serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;

[...] (BRASIL, 2001a).

A natureza do trabalho do segundo professor de turma em classes comuns em relação à concepção de serviços e atendimentos, não parece suficientemente respondida por esse dispositivo, uma vez que a atuação colaborativa do professor da Educação Especial em classe comum, que aparenta alguma similaridade com a função de apoio delegada ao segundo professor de turma, configura-se como um serviço, mas não de Educação Especial, ou do serviço educacional especializado — termos presentes nos documentos que expressam a atual política estadual —, mas como um serviço de apoio pedagógico especializado.

Embora a atual política nacional de Educação Especial não faça referência a um segundo professor de turma, tal como proposto na atual política estadual, considerou-se pertinente conhecer a concepção de serviços e atendimentos que a norteia, haja vista que é referenciada nos documentos catarinenses. Conforme o documento Política Nacional de Educação Especial da Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), a política nacional de Educação Especial tem os seguintes objetivos:

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das

políticas públicas (BRASIL, 2008a).

Identifica-se uma diferença substancial entre os objetivos da política estadual e nacional de Educação Especial. No caso desta, são voltados para o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos e visam várias garantias, dentre elas o atendimento educacional especializado, descrito da seguinte forma:

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (BRASIL, 2008a).

Entende-se que a política nacional de Educação Especial não enfoca o trabalho do professor de Educação Especial em classe comum, mas prioriza o atendimento educacional especializado no contraturno, tomado como um serviço educacional. Nesse sentido parece haver convergência com o Saede proposto na política estadual, ainda que não esclarecedora sobre a concepção de serviços e atendimentos de Educação Especial.

De modo geral, parece não haver consenso quanto à concepção de serviços e atendimentos da Educação Especial entre os documentos que expressam as políticas nacional e estadual de Educação Especial. As imprecisões conceituais remetem às considerações de Bueno (2011) que, ao refletir sobre a construção histórica do conceito de excepcionalidade, faz um alerta àqueles que se dedicam à compreensão das substituições terminológicas ao longo da história:

Embora os autores que se dedicam ao estudo da educação especial e da excepcionalidade estabeleçam relações entre o uso de determinada terminologia e a sociedade, mantêm dicotomizados o desenvolvimento do pensamento e o das relações sociais historicamente construídas (BUENO, 2011, p. 38).

As contribuições de Bueno (2011), claramente marcadas por uma concepção materialista da história, na medida em que critica a tendência à dicotomização entre pensamento e relações sociais, permitem deduzir que, mais do que uma questão semântica, a imprecisão das concepções de serviços e atendimentos evidenciadas neste estudo se constitui em expressão do processo histórico de consolidação da Educação Especial em âmbito nacional. Entende-se que as fragilidades conceituais nos documentos da política estadual de Educação Especial comprometem e matizam sua função de definidor da política e, em alguma medida, encontram expressão no trabalho do segundo professor de turma que se desenvolve, em parte, assentado sobre essas orientações.

Embora não ocupe centralidade no documento Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2009a), pois não consta referência direta a essa função, o horizonte do trabalho do segundo professor de turma é delineado mediante a exposição de alguns componentes. Ela é anunciada, de forma subliminar, como integrante do conjunto de atendimentos em Educação Especial direcionados aos educandos da rede regular de ensino, como é possível observar no excerto: “Professor de educação especial nas turmas de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, nas quais estiverem matriculados educandos com diagnóstico de condutas típicas ou com severos comprometimentos motores” (SANTA CATARINA, 2009a, p. 28).

Identificam-se quatro elementos que emergem desse discurso. O primeiro, diz respeito à abrangência da atuação do profissional em pauta no que se refere à estrutura educacional brasileira: todas as etapas e modalidades da educação básica.

O segundo elemento se relaciona ao diagnóstico do educando para o qual o documento PEEESC, sem fazer referência explícita ao segundo professor de turma, prevê um professor de Educação Especial: condutas típicas ou severos comprometimentos motores. Aponta-se aqui uma divergência no que concerne ao diagnóstico do aluno que

determinaria a atuação do segundo professor de turma no documento PP, que contempla:

- diagnóstico de deficiência múltipla quando estiver associada à deficiência mental;
- diagnóstico de deficiência mental que apresente dependência em atividades de vida prática;
- diagnóstico de deficiência associado a transtorno psiquiátrico;
- diagnóstico que comprove sérios comprometimentos motores e dependência em atividades de vida prática;
- diagnóstico de transtornos globais do desenvolvimento com sintomatologia exacerbada;
- diagnóstico de transtorno de déficit de atenção com hiperatividade/impulsividade com sintomatologia exacerbada. (SANTA CATARINA, 2009b, p. 16)

O terceiro elemento se refere ao sujeito. Parece tratar-se da proposição de um modelo de professor. Independentemente de o complemento ser “de educação especial”, o que está proposto em PEESC é um professor. Porém, não parece elucidado se é função docente propriamente dita, ou seja, se o que está proposto equivale à “figura central da atividade de ensinar” (MARIN, 1996, p. 18).

É quanto a esse ponto que surge o quarto elemento, que corresponde justamente ao que é silenciado no excerto anterior: a função que o professor de Educação Especial exerce nas turmas da educação básica com matrícula de educandos com diagnóstico de condutas típicas ou com severos comprometimentos motores. Em relação a esse aspecto, analisou-se o documento PP que, em sua função de estabelecer diretrizes para os serviços de Educação Especial, indica as funções atribuídas ao segundo professor de turma:

Nas séries iniciais do ensino fundamental, o segundo professor, preferencialmente habilitado em Educação Especial, tem por função correger a classe com o professor titular, contribuir, em função de

seu conhecimento específico, com a proposição de procedimentos diferenciados para qualificar a prática pedagógica (SANTA CATARINA, 2009b, p. 16).

Destacam-se duas questões instigantes: uma relacionada à formação do segundo professor de turma, e outra, à sua interlocução com o professor titular. Em relação à primeira, observa-se que, para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação do segundo professor de turma é anunciada pela expressão “preferencialmente habilitado em Educação Especial”, a qual parece abrigar imprecisões importantes. O uso do advérbio preferencialmente acrescenta uma circunstância que gera dúvidas quanto ao quê corresponderia essa habilitação em termos de formação acadêmica. Nesse sentido, o documento é omissivo, sinalizando apenas um conhecimento específico para a proposição de procedimentos diferenciados.

A segunda questão está relacionada à interlocução entre o segundo professor de turma e o professor titular que é configurada como *corregger*, *reger* com o outro. Porém, identifica-se outro indicativo dessa interlocução que coloca em xeque a perspectiva de uma relação horizontalizada: o uso da palavra *contribuir*.

A função estabelecida para o segundo professor de turma nos anos iniciais do ensino fundamental instiga a reflexão sobre os conceitos de *bidocência*, ou *docência compartilhada*, e *coensino*, ou *ensino colaborativo*, para conhecer as origens da proposição. No entanto, as imprecisões verificadas no documento PP em relação à função do segundo professor de turma nos anos iniciais do ensino fundamental, não permitem afirmar que a noção de *corregência* tenha como fundamento aqueles conceitos tal como apresentados por Beyer (2004), Cunha e Siebert (2009) e Mendes, Almeida e Toyoda (2011), embora seja possível vislumbrar pontos de convergência.

O interesse deste estudo recai, no entanto, sobre o trabalho do segundo professor de turma nos anos finais do ensino fundamental, cuja função, de acordo com o documento PP, assume as seguintes características:

“Nas séries finais do Ensino Fundamental o Segundo Professor de Turma tem como função apoiar, em função de seu conhecimento específico, o professor regente no desenvolvimento das atividades pedagógicas” (SANTA CATARINA, 2009b, p. 16). Percebe-se que o discurso não recorre mais ao termo corregência, mas a apoio. Verticalizou-se, então, a reflexão sobre os termos corregência e apoio, buscando encontrar pontos de convergência, ou dissonâncias, enfim, evidências das concepções teóricas e políticas que os norteiam.

O detalhamento do trabalho a ser desenvolvido pelo segundo professor de turma nos anos iniciais do ensino fundamental, centrado na concepção de corregência expõe contradições: seja na (in)definição da habilitação do professor, onde ora é minimizada, a exigência em Educação Especial por meio do uso do termo “preferencialmente” e, no momento seguinte, é afirmado o conhecimento específico desse professor, o que leva a inferir que tal indefinição se expressa também na formação mínima exigida para sua atuação; na abrangência do trabalho expressada no termo correger, o que permite vislumbrar o caráter de um trabalho conjunto com o professor titular; ou nas suas responsabilidades em relação aos estudantes, em que seu papel de acompanhamento do processo de aprendizagem se estende de forma indiferenciada ao grupo como um todo.

Todavia, não se observa o mesmo nível de detalhamento em relação ao trabalho docente do segundo professor de turma nos anos finais do ensino fundamental, expressado de forma bastante sintética em PP: trata-se de um apoio direcionado ao professor regente no que tange ao desenvolvimento das atividades pedagógicas. O discurso é vago, em especial no que concerne à formação, pois, o que credencia o segundo professor de turma a exercer a função de apoio é um suposto conhecimento específico. Se houve algum detalhamento em relação ao trabalho docente de corregência nos anos iniciais, não houve a mesma preocupação em relação aos anos finais do ensino fundamental: este é sumariamente silenciado no que diz respeito à função de apoio.

O termo *correger*, utilizado para indicar a função docente do segundo professor de turma nos anos iniciais do ensino fundamental, remete à idéia de um trabalho conjunto com o professor titular. O termo *apoiar*, empregado em relação a essa função nos anos finais do ensino fundamental, direciona à idéia de um trabalho secundário, coadjuvante, pois, segundo consta “apoiar significa prestar auxílio ao professor e ao aluno no processo de ensino e aprendizagem” (SANTA CATARINA, 2009b, p. 16).

Em síntese, observa-se que o documento PEEESC, é apresentado como definidor de uma política. Contudo, evidências de fragilidades, contradições e lacunas conceituais em seu conteúdo, bem como nos demais documentos tratados nesta seção, não permitem afirmar como definido o trabalho docente do segundo professor de turma, mas como uma proposição nebulosa, ambivalente, imprecisa e, nessa perspectiva subordina-se a um universo de interpretações e práticas possíveis no interior da escola. São essas as considerações, provisórias e também subordinadas às muitas possibilidades interpretativas, que formaram as bases para a constituição do tema tratado na próxima seção: a inter-relação entre os órgãos e entidades responsáveis pela elaboração dos documentos oficiais que expressam a atual política estadual de Educação Especial.

OS ÓRGÃOS E ENTIDADES RESPONSÁVEIS PELA PROPOSIÇÃO: AS DISPUTAS INTERNAS, OS IMPASSES E O CONSENSO

Pela reflexão acerca dos órgãos e entidades propositores da atual política estadual de Educação em Santa Catarina² buscou-se compreender o contexto da produção dos textos oficiais, numa perspectiva de totalidade. Norteada por esse propósito, e entendendo que a constituição histórica

2 São eles: Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED), Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) e Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE).

da Educação Especial deve ser apreendida no âmbito da educação geral, considerou-se, inicialmente, dois instrumentos legais produzidos no âmbito do estado catarinense. O primeiro, a Lei Complementar nº 170, de 07 de agosto de 1998, que dispõe sobre o sistema estadual de educação (SANTA CATARINA, 1998a), em seu Art. 11, define:

Art. 11. O Sistema Estadual de Educação compreende:

I - as instituições de educação, de todos os níveis e modalidades, criadas e mantidas pelo Poder Público estadual;

II - as instituições de educação superior criadas e mantidas pelo Poder Público municipal;

III - as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada;

IV - a Secretaria de Estado responsável pela educação, órgão central do Sistema, e demais órgãos e entidades de educação integrantes da estrutura organizacional do Poder Executivo.

Parágrafo único. Haverá na estrutura do Poder Executivo um Conselho Estadual de Educação, com a organização, atribuições e composição previstas em lei.

O sistema estadual de educação em Santa Catarina é formado por instituições de educação e de ensino mantidas pelo poder público estadual e municipal e pela iniciativa privada, órgãos e entidades ligadas ao poder executivo que parecem orbitar em torno de um órgão central e um conselho de educação que parece pairar sobre os demais. Contudo, não basta identificar como é legalmente composto este para compreender como se relacionam os órgãos e entidades responsáveis pela definição da política estadual de Educação Especial. Faz-se necessário discutir o conceito de sistema.

Saviani (2009) aponta as imprecisões quanto ao emprego do termo “sistema” no contexto educacional e o significado histórico da expressão “sistema educacional”:

Na base do uso difuso do conceito de sistema na educação está, como já se mostrou, a noção de que o

termo “sistema” denota conjunto de elementos, isto é, a reunião de várias unidades formando um todo. Daí a assimilação do conceito de sistema educacional a conjunto de unidades escolares ou de rede de instituições de ensino (SAVIANI, 2009, p. 50).

A compreensão reduzida do conceito de sistema como conjunto — isto é, soma de partes isoladas que quando reunidas constituem um todo — tem, de acordo com o autor, bases no senso comum. Para Saviani (2009), é sobre essa linearidade que se sustenta o uso comum do conceito de sistema no campo educacional. O autor adverte:

Mas é preciso considerar que, para lá dessas acepções, o termo sistema denota um conjunto de atividades que se cumprem tendo em vista determinada finalidade. E isso implica que as referidas atividades são organizadas segundo normas decorrentes dos valores que estão na base da finalidade preconizada. Assim, sistema implica organização sob normas próprias (o que lhe confere um elevado grau de autonomia) e comuns (isto é, que obrigam a todos os seus integrantes) (SAVIANI, 2009, p. 51).

O conceito de sistema de acordo com Saviani (2009) pressupõe, portanto, uma articulação entre seus elementos constituintes: as finalidades, a organização e as normas, próprias e comuns. O autor sintetiza:

Como se mostrou, o sistema resulta da atividade sistematizada; e a ação sistematizada é aquela que busca intencionalmente realizar determinadas finalidades. É pois, uma ação planejada. Sistema de ensino significa, assim, uma ordenação articulada dos vários elementos necessários à consecução dos objetivos educacionais preconizados para a população à qual se destina (SAVIANI, 2009, p. 67).

As contribuições de Saviani (2009), articuladas à concepção gramsciana de Estado indicam que SED, FCEE e CEE/SC, muito mais do que um conjunto de elementos integrantes de um todo, de uma estrutura

educacional organizada com base nas suas funções coercitivas do Estado expressadas na legislação educacional, estão imbricadas em um complexo conjunto de atividades que pressupõe intencionalidade e planejamento, que se articula e se organiza sob normas, mobilizado por objetivos educacionais preconizados para determinada população, por meio do qual exercem a função de estabelecer o consenso.

O segundo instrumento legal, a Lei Complementar nº 381, de 07 de maio de 2007, que dispõe sobre o modelo de gestão e a estrutura organizacional da administração pública estadual (SANTA CATARINA, 2007a), define, no Art. 8º, que a administração pública estadual compreende:

I - a Administração Direta, constituída pelos órgãos integrantes da estrutura organizacional administrativa do Gabinete do Governador do Estado, do Gabinete do Vice-Governador, das Secretarias de Estado e das Secretarias Especiais e Executivas; e

II - a Administração Indireta, constituída pelas seguintes espécies de entidades dotadas de personalidade jurídica própria:

a) autarquias;

b) fundações públicas de direito público e de direito privado;

c) empresas públicas; e

d) sociedades de economia mista (SANTA CATARINA, 2007a).

A SED constitui-se, portanto, em órgão da administração direta do Estado. Por sua vez, a FCEE se constitui entidade da administração indireta. Diz o Art. 24:

Os Secretários de Estado são responsáveis perante o Governador do Estado, pela supervisão dos serviços dos órgãos da Administração Direta e das entidades da Administração Indireta enquadrados em sua área de competência.

Parágrafo único. A supervisão a cargo dos Secretários de Estado é exercida por meio de orientação, coordenação, controle e avaliação das atividades dos

órgãos subordinados ou vinculados e das entidades vinculadas ou supervisionadas (SANTA CATARINA, 2007a).

Pelas competências delegadas aos secretários de Estado, vislumbra-se uma relação verticalizada entre os órgãos da administração direta e as entidades da administração indireta, que se assenta na supervisão, orientação, controle e avaliação. Tal relação é definida no Art. 119:

Ficam vinculadas aos órgãos abaixo indicados, para efeito de supervisão, coordenação, fiscalização e controle, as seguintes entidades da Administração Indireta Estadual:

[...]

VI - à Secretaria de Estado da Educação:

a Fundação Catarinense de Educação Especial - FCEE; (SANTA CATARINA, 2007a).

Dois aspectos se destacam para a compreensão dos vínculos entre SED e FCEE: ocupam posições diferenciadas na estrutura administrativa estadual, marcadas pela forma como se vinculam ao poder estadual, que inclui aspectos relacionados ao patrimônio, orçamento e administração; a inter-relação é verticalizada, pois pautada numa estrutura hierárquica assentada sobre supervisão, coordenação, fiscalização, controle e avaliação.

Considerando que não é somente o amparo legal que legitima as condições para o exercício de funções de coerção e consenso, propõe-se compreender os vínculos entre SED e FCEE para além do expressado e omitido nos textos legais, mas pela apreensão dos determinantes históricos, políticos, sociais e econômicos que os constituem. Para tanto, destacam-se duas questões de análise.

A primeira se refere à articulação entre os instrumentos legais, os princípios do neoliberalismo e a reforma do Estado no Brasil. Para discuti-la, as contribuições de Costa (2006), em que faz uma análise da construção histórica do Estado brasileiro, ajudam a entender o quadro social do país.

Na trajetória histórica por ela estudada encontram-se os fundamentos econômicos e políticos para as reformas do Estado ocorridas no Brasil a partir da década de 1990 e, também, elementos para melhor apreender o contexto de produção dos textos da política estadual de Educação Especial.

A autora aponta os argumentos que serviram de base para as transformações pretendidas pelo governo brasileiro:

A tese de um Estado mais ágil e eficiente passou a tomar parte importante das discussões políticas e acadêmicas, fazendo surgir o debate sobre a administração gerencial, apresentada como uma superação da burocracia (COSTA, 2006, p. 152).

Considerando as correlações entre o modelo de administração gerencial adotado pelo país e a conjuntura global sobre a qual se reorganizava o capital, acentua:

A reforma do Estado não é um fenômeno isolado, mas decorre de uma série de mudanças nas relações internacionais, especialmente no comércio mundial e na organização das forças políticas entre os diferentes países, como um elemento da organização de um novo padrão de produção capitalista (COSTA, 2006, p. 155).

Costa (2006, p. 164) sintetiza sua compreensão sobre as reformas do Estado brasileiro como “tarefas pragmáticas a serem empreendidas com a finalidade de dar dinamismo ao país para a sua inserção na economia global. Os papéis e funções do Estado precisavam ser redefinidos”. Suas mediações conferem fundamento à apreensão da reforma administrativa empreendida pelo governo estadual, em 2007, como uma resposta do Estado para otimizar o gerenciamento das suas atividades em atendimento às demandas do capital.

A segunda questão, que deriva da perspectiva crítica de análise da reorganização do Estado sobre bases neoliberais e sua relação com as demandas do capital, impele a buscar-se compreender melhor a constituição do campo educacional. Nesse sentido, buscou-se

as contribuições de Hypólito (2008) em que mostra as conexões entre as reformas neoliberais do Estado e o campo da educação:

No centro da minha análise está a preocupação de apresentar aspectos que considero relevantes a respeito das recentes mudanças nas concepções de estado, que estão ocorrendo sob orientações neoliberais e de acordo com o novo gerencialismo como um modelo a ser implementado em todos os lugares. Ao mesmo tempo, tenho como preocupação conectar essa discussão com a educação (HYPÓLITO, 2008, p. 69).

A partir das formulações do autor, que destaca sua preocupação com a expansão e os desdobramentos dos padrões neoliberais de gerenciamento no campo da educação, apreendem-se as reformas administrativas efetivadas no estado catarinense como expressão da administração gerencial neoliberal assumida em âmbito federal no final do século XX, dada a inserção subalterna do Brasil na ordem do capital.

Amplia-se assim a base da análise sobre a qual se busca compreender os órgãos e entidades catarinenses responsáveis pela definição da política estadual de Educação Especial, suas atribuições e inter-relações. Essa forma de apreensão da conjuntura corrobora a intencionalidade que orientou a pesquisa ao investigar o trabalho proposto ao segundo professor de turma em sua constituição na esteira de um quadro social, político e econômico no qual se inserem as reformas administrativas empreendidas no âmbito do estado catarinense — reformas por meio das quais foram criados e/ou reorganizados órgãos e entidades oficiais, dando-lhes novas atribuições.

Nessa perspectiva pode-se compreender como SED e FCEE se entrelaçam em relação às políticas educacionais refletindo sobre suas competências definidas na Lei Complementar nº 381/2007. O Art. 68 estabelece, dentre as competências da SED “formular as políticas educacionais da educação básica, e profissional e superior em Santa Catarina, observadas as normas regulamentares de ensino emanadas do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina” (SANTA CATARINA, 2007a).

E o Art. 97 determina dentre as competências da FCEE:

I - desenvolver, em articulação com as Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional, a política estadual de educação especial e de atendimento à pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades; [...]

III - formular políticas para promover a inclusão social da pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades (SANTA CATARINA, 2007a).

As competências expressas em lei evidenciam uma divergência importante: se, por um lado, considerar-se a Educação Especial como modalidade da educação básica, caberia à SED a formulação da política e à FCEE somente o seu desenvolvimento de forma articulada com as Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional (SDR)³. Por outro lado, se considerarmos a política de Educação Especial como uma política de inclusão social, sua formulação caberia à FCEE.

É possível também identificar como o texto legal reproduz, em alguma medida, o que aponta Jannuzzi (2012) quanto às contradições que marcam a construção histórica da Educação Especial em sua relação com a educação geral em âmbito nacional e que acabam por obscurecê-la. A autora, ao escrever sobre a história de órgãos como o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), Coordenadoria Nacional para integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), Secretaria de Educação Especial (Seesp) desde sua criação, seus vínculos administrativos, alterações em suas estruturas e em alguns casos, suas extinções, afirma:

Também não se pode ignorar que a instituição de órgãos federais, com legislação de alcance nacional,

³ O estado de Santa Catarina adota um modelo de gestão descentralizada e tem sua estrutura administrativa dividida em 36 Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional (SDR). De acordo com o Art. 13 da Lei Complementar nº 381/2007: "A execução das atividades da Administração Pública Estadual será descentralizada e desconcentrada e se dará por meio das Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional e dos órgãos e entidades públicos estaduais, com atuação regional, por elas coordenadas".

repercute na organização administrativa dos estados e municípios, podendo expandir ou diminuir acertos e/ou erros, como já afirmei. (JANNUZZI, 2012, p. 133).

As contribuições de Jannuzzi (2012) indicam que as imprecisões observadas na legislação que rege o modelo administrativo adotado pelo estado catarinense, seja em relação às competências da SED e FCEE, em relação à concepção de Educação Especial, ou na sua relação com a educação geral, devem ser apreendidas, considerando seus vínculos com a história da Educação Especial na organização educacional brasileira. Tais imprecisões construídas historicamente expressam disputas, silenciamentos e omissões dos órgãos e entidades oficiais quanto à responsabilidade pela definição e implementação das políticas públicas para a área da Educação Especial.

Para ilustrar a constituição histórica da relação entre SED e FCEE, tomou-se os estudos de Januzzi (2012), Ferreira (2011) e Lehmkuhl (2011), em que fazem referência ao documento *Avaliação do processo de integração de alunos com necessidades especiais na rede estadual de ensino de Santa Catarina no período de 1988 a 1997* (SANTA CATARINA, 2002), elaborado pela FCEE.

Januzzi (2012) destaca a ausência de integração no trabalho entre SED e FCEE, tanto no âmbito teórico quanto no prático:

A avaliação dessa experiência, entre 1988-1997 [...], embora ressaltando as limitações dos instrumentos para tal (falta de registros, de estatísticas continuadas, explicitação progressiva dos resultados, etc.), destaca possíveis falhas: insuficiência de trabalho integrado entre FCEE e SEES, tanto teórica quanto prática, pouco alcance de professores da rede regular através de cursos e orientações necessárias (JANNUZZI, 2012, p. 158).

Ferreira (2011) e Lehmkuhl (2011), ao discutirem a relação dos dois órgãos por ocasião da elaboração do documento Proposta Curricular: uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos (SANTA CATARINA, 1991), coordenada pela

SED, sinalizam que a distinção entre concepções técnico-pedagógicas e teóricas inviabilizou a participação da FCEE. Na fonte citada pelas três autoras, constam, além dos argumentos apontados anteriormente, os impedimentos de ordem administrativa para a participação da FCEE na elaboração da proposta curricular catarinense em 1991:

Por um lado, em razão de ter uma ação muito mais tributária das políticas traçadas pelo MEC, através dos órgãos encarregados da educação especial, do que das políticas definidas pela Secretaria da Educação, e também por ser órgão da administração indireta do Governo do Estado, cujos funcionários, até 1989, tinham vínculo funcional distinto daquele dos funcionários da SED. Por outro lado, em decorrência de estar sua ação técnico-pedagógica fundada, na época, numa concepção teórica distinta das concepções adotadas pelos formuladores da proposta curricular (SANTA CATARINA, 2002, p. 60).

O que se observa é que o documento em pauta não faz referência à Educação Especial, embora a Coordenação de Ensino (Codem) da SED, responsável pela organização do documento, apresente-se, conforme expressões utilizadas naquele tempo histórico, como articuladora entre os diferentes graus e modalidades de ensino. Somente na Proposta Curricular de 1998 é que a Educação Especial foi inserida em capítulo específico do livro *Temas multidisciplinares* e justificada da seguinte forma.

A educação especial, hoje, em busca da superação de sua condição de apêndice, participa no processo de discussão e redimensionamento da presente proposta curricular. Isto demarca um momento histórico importante na caminhada para efetivamente possibilitar um sistema educacional mais abrangente e menos excludente (SANTA CATARINA, 1998b, p. 62).

São evidências que o campo de disputas, silenciamentos e omissões que marcam a inter-relação entre SED e FCEE, construído historicamente, reproduzem as contradições que marcam a constituição

da Educação Especial no campo da educação geral apontadas por Januzzi (2012), e corroboradas por Bueno (2011) e Kassar (2011).

De acordo com Bueno (2011):

o processo de institucionalização da educação especial em nível nacional possui o significado de incorporação do excepcional pelo sistema escolar, deve-se ter em mente que, da forma como ele se desenvolveu em nosso país, carregou muito mais o assistencialismo que perpassa toda a nossa política social [...] (BUENO, 2011, p. 114).

O autor sugere que, de modo geral, a oferta da Educação Especial no ensino regular tem dificuldades em superar o caráter assistencialista que historicamente marcou a sua constituição e que, via de regra, sobrepõe-se ao caráter de escolarização.

Kassar (2011) ratifica a existência de um movimento político recente no sentido de compensar a construção histórica da segregação do estudante da Educação Especial no Brasil:

A história de nossa educação constituiu-se de forma a separar os alunos: em normais e anormais; fortes e fracos etc. Dentro dessa forma de pensar a educação, muitas crianças estiveram longe das escolas públicas (não apenas crianças com deficiências). A política educacional atual impele a outras práticas escolares, diferentes das construídas historicamente. Para essa nova direção, o governo federal estabeleceu um caminho: a *matrícula em classe comum* e o *apoio de atendimento educacional especializado para complementar ou suplementar a escolaridade* (KASSAR, 2011, p. 760).

A contribuição dos autores ajuda a compreender que a ausência de participação de representantes da área da Educação Especial no processo de discussão coletiva de educadores catarinenses que culminou com a elaboração do documento Proposta Curricular: uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos (SANTA CATARINA, 1991) se configura como expressão da secundarização à qual a

área foi historicamente submetida também no que concerne às discussões sobre o currículo escolar. E expõe o movimento contraditório em que, por um lado, a determinação em Santa Catarina, desde 1987, era da matrícula compulsória de todas as crianças em idade escolar no ensino regular e, por outro, negava-se a possibilidade de a Educação Especial integrar-se ao processo de construção da proposta curricular catarinense. A posição em que, por vezes, é colocada essa modalidade de ensino em discussões dessa natureza é determinante para que o processo de escolarização dos estudantes da Educação Especial no ensino regular tenha se perpetuado na perspectiva do assistencialismo, sendo reduzido à socialização desses sujeitos na escola regular, o que equivale a limitar as expectativas de aprendizagem que se tem em relação a eles.

Seguindo a reflexão sobre os órgãos e entidades catarinenses responsáveis pela proposição da política estadual de Educação Especial com a finalidade de compreender o contexto da produção dos textos que a expressam, observa-se que a Resolução nº 075/2005, que aprova o Regimento Interno do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2005), estabelece as funções desse órgão: consultiva e de assessoramento superior, normativo-jurisdicional e deliberativa. Em seu Art. 4º, que trata da composição do CEE/SC, a Resolução define: “§ 1º - Os Conselheiros são de livre escolha e nomeação pelo Governador do Estado dentre pessoas de notório saber e de reconhecida capacidade e experiência em assuntos educacionais, respeitadas as disposições legais em vigor” (SANTA CATARINA, 2005). Observa-se que o chefe do executivo detém a prerrogativa legal para a constituição do CEE/SC por meio da escolha e nomeação dos conselheiros. Nota-se também que são estabelecidos alguns critérios para tal procedimento: notório saber, reconhecida capacidade e experiência em assuntos educacionais.

Procurando identificar em que medida esses critérios são atendidos por ocasião da escolha e nomeação dos conselheiros pelo governador do estado, buscou-se conhecer o currículo daqueles que ocupam funções de liderança nas comissões de Educação Básica, Educação

Superior, Educação Profissional e de Educação a Distância. Utilizando como fonte de pesquisa a Plataforma Lattes e, nos casos em que não foram localizados resultados, as informações disponíveis no *site* do CEE/SC, foi possível observar a preponderância de sua formação na área das ciências socioeconômicas.

Em Hypólito (2008) encontra-se uma referência importante para interpretarem-se os resultados dessa breve pesquisa sobre a formação dos membros do CEE/SC:

O modelo gerencialista parece ser hegemônico nas políticas educacionais, com seus índices de eficiência e produtividade, provas de avaliação em todos os níveis, rankings de escolas, e tantos outros indicadores para orientar o financiamento das políticas de educação ou, melhor, das políticas gerenciais de educação (HYPÓLITO, 2008, p. 77).

Daí depreende-se que o quadro observado na formação acadêmica dos conselheiros pesquisados denota vínculos com os princípios neoliberais que guiaram a reforma do Estado, conformando-o sobre as bases teóricas da administração gerencial.

Os textos legais evidenciam, também, que a estrutura organizativa do estado catarinense não forma um “simples conjunto de instrumentos de coerção”, mas, na perspectiva da teoria da hegemonia de Gramsci, compõe um “sistema de instrumentos de produção de liderança intelectual e consenso” (ACANDA, 2006, p. 173) intimamente vinculado ao modo de produção material que sustenta a sociedade da qual faz parte.

Compreende-se, então, que os órgãos e entidades são integrantes da superestrutura, definida por Gramsci como

um conjunto dinâmico, complexo, discordante e cheio de contradições, por meio do qual a classe hegemônica faz valer sua dominação (mediante recursos repressivos ou culturais e educativos) [...] encarregada de irradiar a ideologia dominante para todos os integrantes das classes “subalternas” e “auxiliares” (ACANDA, 2006, p. 175).

De acordo com Acanda (2006, p. 175),

Gramsci distingue dois momentos da superestrutura que estão em permanente relação dialética: de um lado a “sociedade política”, de outro a “sociedade civil”. A sociedade política está constituída pelos órgãos da superestrutura encarregados de implementar a função de coerção e domínio, ao passo que a sociedade civil é conformada pelo conjunto de organismos, usualmente considerados “privados”, que possibilitam a direção intelectual e moral da sociedade, mediante a formação do consenso e a adesão das massas. A trama da sociedade civil é formada por múltiplas organizações sociais de caráter cultural, educativo e religioso, mas também político e, inclusive econômico.

A perspectiva teórica gramsciana, defendida em Acanda (2006) aponta que a formação do sistema estadual de educação, o modelo de gestão e a estrutura organizacional da administração pública no estado catarinense evidenciam a relação dialética entre sociedade civil e sociedade política, o público e o privado, bem como a indissolubilidade entre base econômica e superestrutura.

É o que se observa, por exemplo, no Art. 4º da Resolução nº 075/2005, ao determinar que: “§ 3º - Na constituição do Conselho será observada adequada representação do Magistério Público e Particular do Estado e dos diferentes níveis e modalidades da educação e áreas de ensino” (SANTA CATARINA, 2005). O texto instiga: o que é omitido pela expressão *observada adequada representação* do magistério público e particular? É possível compreendê-la como estratégia do Estado que garante a reprodução das contradições que historicamente constituíram a educação geral no Brasil: uma educação para a classe trabalhadora e outra para a classe capitalista.

Neves e Pronko (2008), ao apontarem as determinações econômicas, políticas e sociais sobre o vínculo entre formação e trabalho, contribuem para a compreensão quanto ao que omite o texto legal que define a constituição do corpo do CEE/SC:

As mudanças na formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo seguem, de modo geral, as determinações econômicas e político-sociais das mudanças no processo de trabalho no capitalismo na sua atual fase de acumulação, assim como as mudanças que se processam nessas mesmas determinações no interior da nossa formação social (NEVES; PRONKO, 2008, p. 21).

As autoras colocam em debate como o Estado brasileiro, sociedade civil e sociedade política, atuam na definição da organização, estrutura e funcionamento de cada nível e modalidade de ensino, de acordo com as demandas do capital. Discutem desde os embates entre a classe trabalhadora e o Estado, ocorridos na ocasião da elaboração da Constituição de 1988 quando se abriu “espaço para a redefinição dos marcos legais e das políticas educacionais nos anos finais do século XX e iniciais do século XXI” (NEVES; PRONKO, 2008, p. 49), até as repercussões desse jogo de forças na organização da educação escolar dos dias atuais:

No debate constitucional, os trabalhadores, por meio do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na Constituinte [...], propuseram o uso exclusivo dos recursos públicos para a escola pública, mas a força de organização dos setores privatistas do ensino — laicos e confessionais — sócios históricos do Estado na execução da política educacional, acabou por manter, sob condições, o subsídio público à escola privada. Com isso, mantiveram-se abertos os canais para o posterior empresariamento da educação superior [...]. E, ainda, pela primeira vez em nossa história constitucional, foi atribuída às escolas privadas laicas a possibilidade de obtenção de lucro, legitimando-as juridicamente como empresas de prestação de serviços [...] (NEVES; PRONKO, 2008, p. 49).

As lutas históricas entre o público e o privado, objeto de reflexão das autoras, permitem afiançar que o uso da expressão *adequada representação* do magistério público e particular como um dos critérios para composição do CEE/SC — órgão consultivo e de assessoramento superior,

normativo-jurisdicional e deliberativo quanto aos temas relacionados à organização, estrutura e funcionamento de cada nível e modalidade de ensino —, insinua uma estratégia discursiva visando garantir espaço, no plano legal, para a legitimação do lucro das empresas privadas da área educacional. É possível apreender, a partir da lógica da formação do seu corpo, os fundamentos políticos, econômicos e sociais que norteiam a sua relação com a SED e a FCEE.

Lehmkuhl (2011), ao descrever o momento histórico pelo qual passava a Educação Especial em âmbito nacional, resgata um elemento importante que mobilizou a FCEE para a elaboração da política estadual, o que permite melhor apreender o contexto da produção dos textos que expressam a política estadual de Educação Especial. Em seu relato é possível observar como instituições oficiais de diferentes instâncias se relacionam organicamente para a definição de políticas públicas e elaboração dos documentos oficiais que irradiam a ideologia dominante:

Em 2004 o Ministério Público Federal disseminou, através de cartilha, os princípios de inclusão dos sujeitos da Educação Especial no sistema regular de ensino, divulgando à sociedade o direito ao acesso e permanência de todas as crianças na escola e a efetivação de uma política nacional de educação inclusiva. Para discutir os encaminhamentos nacionais e as consequências no estado catarinense, a Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão (DEPE) da FCEE convidou um grupo de técnicos da instituição para debater a política de Educação Especial de Santa Catarina, o que culminou na elaboração de um novo documento estadual que foi concluído em 2005, intitulado “Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina” (LEHMKUHL, 2011, p. 25).

Sem aprofundar as evidências de que a elaboração da política estadual se constituiu, num primeiro plano, como uma resposta à problemática desencadeada pela interpretação dada ao documento do Ministério Público Estadual, considera-se importante discutir, à luz do pensamento gramsciano, outro ponto que emerge das contribuições de

Lehmkuhl (2011): a necessidade de se refletir sobre o “grupo de técnicos da instituição” convidado pela FCEE para debater a política estadual.

Buscou-se, então, identificar elementos para se compreender a formação do grupo responsável pelas discussões preliminares que culminaram com a elaboração do documento PEEESC. Verificou-se que é assinado por 13 autores, 12 integrantes do quadro funcional da FCEE, um dos quais responde pela coordenação do processo de elaboração, e uma integrante do quadro funcional da SED. Merece destaque o fato de que, tanto as imprecisões que marcam a Educação Especial no campo da educação em geral, quanto as relativas às competências da SED e da FCEE para a definição da política estadual apontadas anteriormente, encontram expressão na disparidade observada na composição do grupo intelectual responsável pela autoria do documento em pauta.

Dentre os currículos a que se teve acesso, há uma preponderância das licenciaturas como formação inicial e todos fazem referência à atuação em Educação Especial em suas diferentes dimensões: gestão, formação de professores e pesquisa. Pode-se afirmar, portanto, que o documento em pauta é assinado por um grupo técnicos de carreira da FCEE e da SED, com formação acadêmica e experiência profissional compatíveis com a função que lhes foi atribuída.

Em Gramsci (2000) lê-se que a formação das diversas categorias intelectuais se dá num processo histórico e que a relação “entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como ocorre no caso dos grupos sociais fundamentais, mas é “mediatizada”, em diversos graus, por todo o tecido social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os “funcionários” (GRAMSCI, 2000, p. 20).

Entende-se então a equipe responsável pela elaboração dos documentos que expressam a política estadual de Educação Especial como um grupo de intelectuais orgânicos que, em sua constituição no âmbito da relação entre sociedade civil, sociedade política e base econômica, exerce uma função diretiva e, dessa forma, em alguma medida atua como agente de manutenção da dominação, reproduzindo o discurso

hegemônico no texto político produzido em nome dos órgãos dos quais são representantes. E, considerando sua constituição como sujeitos sociais inseridos num campo histórico marcado pelo jogo de forças antagônicas que determina a estrutura material dessa sociedade, entende-se que esses grupos trazem consigo concepções diversas advindas das resistências, contradições, tensões e disputas, as quais encontram expressão nos documentos da política estadual de Educação Especial.

Chegando-se ao término desta seção é possível vislumbrar a vinculação do trabalho do segundo professor de turma à conjuntura histórica, política e social que o determina e da qual fazem parte os órgãos e instituições aqui tratados. Nessa perspectiva, o trabalho do segundo professor de turma, impreciso tanto no que se refere à sua natureza como serviço ou atendimento da Educação Especial quanto em relação às suas funções de apoio ou corregência, constitui-se como expressão de impasses, disputas e silenciamentos que marcam a conjuntura política, social e econômica na qual foi delineado.

O HORIZONTE DA PROPOSIÇÃO: ENTRE A APROPRIAÇÃO DE CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS E A PERCEPÇÃO DE DIREITOS

A reflexão sobre o horizonte da proposição do trabalho do segundo professor de turma, tal como anunciado nos documentos oficiais que expressam a atual política de Educação Especial de Santa Catarina, exigiu apreender como determinados conceitos são assumidos e disseminados como seus fundamentos. O documento Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2009a) expõe os princípios, o histórico e os marcos legais da Educação Especial:

Nessa perspectiva, a construção de uma sociedade inclusiva é um processo que envolve todos os segmentos sociais, dentre os quais se destacam a família e a escola. A família enquanto primeira instância socializadora

da criança e a escola como mediadora na apropriação de conhecimentos científicos (SANTA CATARINA, 2009a, p. 9).

Desse conteúdo levantaram-se alguns pontos de análise. Primeiramente a observação de que a construção de uma sociedade inclusiva é afirmada, pelo discurso, como compromisso coletivo, e depende de socialização e do conhecimento científico, funções da família e da escola, respectivamente. Delineia-se o futuro, a sociedade inclusiva, seus condicionantes — socialização e conhecimento científico — e as principais instâncias promotoras: a família e a escola.

Outro ponto se refere a como o discurso procura marcar a diferença entre as funções das duas instâncias anunciadas como promotoras da suposta sociedade inclusiva: enquanto a família se constitui como socializadora da criança, a função da escola é destacada como mediadora na apropriação de conhecimentos científicos. No entanto, se, por um lado, essa estratégia discursiva imprime à escola a marca do conhecimento científico, por outro, expõe a fragilidade argumentativa presente no documento, uma vez que, como enfatizado anteriormente, o atendimento educacional, apreçado como uma garantia da política estadual de Educação Especial visa ao desenvolvimento de potencialidades voltadas para a percepção e o reconhecimento formal de direitos. Há evidências de uma relação antagonica entre a escola, como instância mediadora de conhecimentos científicos, e o atendimento educacional que, como seu objeto, não tem o conhecimento científico como foco do trabalho. Relação que pode se manifestar de diferentes formas nas práticas pedagógicas desenvolvidas no interior da escola, inclusive no trabalho do segundo professor de turma.

A perspectiva inclusiva que permeia o discurso é outro ponto de análise, o qual tem como fundamento as contribuições de Bueno (2008, p. 57) em que adverte: “se o norte, o futuro, o porvir, é a sociedade inclusiva, está por trás a perspectiva de que a sociedade jamais incorporará a todos, pois que terá que ser permanentemente inclusiva”. Ao colocar em xeque

o horizonte da sociedade inclusiva, Bueno (2008) instiga a questionar os condicionantes, as instâncias promotoras dessa sociedade e suas funções, bem como a proposição do trabalho do segundo professor de turma, especialmente ao se considerar os vínculos entre as imprecisões apontadas anteriormente e a falácia que ressalta o conhecimento científico para a construção da sociedade inclusiva.

Seguem-se as reflexões, agora centradas no capítulo do documento PEEESC que trata da interface da Educação Especial e apresenta outros elementos discursivos, para compreender os fundamentos inclusivos sobre os quais se apóia a política em pauta. De acordo com o documento:

O processo de inclusão das pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades deve ser compreendido como compromisso de toda a sociedade. Para a consolidação dessa política, as ações não devem estar centradas somente como atribuições da SED e da FCEE, mas com o necessário compartilhamento de responsabilidades entre todas as organizações governamentais e não-governamentais que atuam na área afim, voltadas à garantia da dignidade da pessoa humana como fundamento de uma sociedade livre, democrática e justa (SANTA CATARINA, 2009a, p. 40).

O texto não se refere mais a uma sociedade inclusiva, responsabilidade anteriormente atribuída à família e à escola, mas a um processo de inclusão, cuja responsabilidade se expande para além do aparelho do Estado, pois necessita do compartilhamento de responsabilidades por uma ampla parcela social: todas as organizações governamentais e todas as organizações não governamentais. Talvez seja exatamente por essa dimensão superlativa que a oração subsequente foi tão econômica em relação ao conteúdo abrigando sob o conceito de área afim as etéreas idéias de dignidade, liberdade, democracia e justiça. Tais reflexões remetem à Garcia (2004) que tece considerações sobre a função de determinados termos nos discursos que dão sustentação às políticas inclusivas:

A ênfase na reforma da administração pública e o incentivo à participação do setor privado (ONGs, famílias, voluntariado, etc) na execução dos “serviços públicos” enfraquecem a presença do aparelho de Estado na oferta de políticas públicas. O “público” ganha uma conotação de espaço de diálogo, valorizando a participação democrática [...] Além disso, o discurso valoriza a pró-atividade na participação do setor privado. Mas, para que tais mudanças sociais sejam levadas a bom termo, é necessária a divulgação de alguns princípios: a sociedade precisa ser vista como “justa”, “competitiva” e “produtiva”. Nesse sentido, os discursos difundem a “liberdade” e a “igualdade de oportunidades”, assim como a “coesão” e a “solidariedade” que devem compor uma nova abordagem de proteção social, a qual não se limita às formas tradicionais de distribuição de renda. Esses princípios, especialmente a “coesão social”, constituem o eixo de orientação para as “políticas sociais inclusivas” neste início de século (GARCIA, 2004, p. 137).

A autora, em seu propósito de tecer os fios dos discursos para compreender as políticas de inclusão, evidencia o estreitamento dos laços entre sociedade civil e sociedade política, setor público e setor privado, no movimento de reorganização social. Suas contribuições possibilitam refletir sobre o discurso do compartilhamento de responsabilidades no texto PEEESC e compreendê-lo, não como discurso neutro, mas como expressão dos vínculos que entrelaçam as políticas públicas e as demandas sociais e econômicas. Por essa perspectiva, compreender o horizonte da proposição do trabalho do segundo professor de turma requer a apreensão dos liames entre a política educacional e as demandas de uma sociedade organizada pelo modo capitalista de produção que são silenciados no e pelo discurso político.

Outro ponto de reflexão refere-se ao uso do termo “inclusão” na perspectiva de processo, de um *continuum*. Bueno (2008, p. 56) destaca a educação inclusiva como “meta a ser alcançada, isto significa que a projeção

política que se faz do futuro é de que continuarão a existir alunos excluídos, que deverão receber atenção especial para deixarem de sê-lo". A afirmação do autor leva a considerar que o trabalho do segundo professor de turma, proposto por uma política inclusiva, pode apontar para um "horizonte, sempre móvel, porque nunca alcançado" (BUENO, 2008, p. 56).

As contribuições de Garcia (2004) e Bueno (2008) incitam a questionar o horizonte da proposição de trabalho do segundo professor de turma: uma vez que a perspectiva de apropriação de conhecimentos científicos, apontada como função da escola no documento PEEESC, parece ser negada pelos próprios fundamentos do discurso inclusivo, pode-se considerar a possibilidade de que a proposição do trabalho desse profissional, em especial nos anos finais do ensino fundamental, seja norteadada pela etérea visão do desenvolvimento de potencialidades voltadas para a percepção e o reconhecimento formal de direitos, expressada no mesmo documento como função do atendimento educacional?

Para elucidar a questão, retoma-se a discussão sobre o acentuado enfoque à necessidade do envolvimento de todos os segmentos sociais para a consolidação da política e que confere-lhe aparência de projeto de grande envergadura. Partiu-se da análise de similaridades com o documento Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais (UNESCO, 1994), considerando ser uma das referências citadas nos documentos que expressam a política estadual, no qual se destaca: "as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos" (UNESCO, 1994). Se, por um lado, a escola assume centralidade como instrumento e condicionante para a construção da sociedade inclusiva, por outro, vê-se que o projeto requer não o conhecimento científico, mas o combate às atitudes discriminatórias e a criação de comunidades abertas e solidárias. Tem-se aí um indicador importante para a compreensão da volatilidade

dos termos empregados no discurso para definir o foco do atendimento educacional no documento PEEESC .

Outro ponto em destaque na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) é o apelo dirigido aos governos, que são incitados a:

- estabelecer mecanismos de planejamento, supervisão e avaliação educacional para crianças e adultos com necessidades educativas especiais, de modo descentralizado e participativo,
- encorajar e facilitar a participação dos pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência no planejamento e na tomada de decisões sobre os serviços na área das necessidades educativas especiais, [...]

Se, no excerto anterior, a escola ocupava lugar de destaque, nesse, o enfoque é na descentralização das ações educacionais e na participação de pais, comunidades e organizações. Assim, não só as ações educacionais podem ser deslocadas para outras instâncias, mas a própria função da escola pode ser colocada sob outros parâmetros. É sobre esse terreno instável que a atual política estadual de Educação Especial assenta suas bases, o que talvez explique a concepção de uma escola como instância mediadora de conhecimentos científicos em cujo interior se desenvolve um atendimento educacional voltado ao reconhecimento de direitos.

Tais considerações apontando similaridades entre o texto da Declaração de Salamanca e o discurso que permeia os documentos que expressam a atual política estadual de Educação Especial indicam a necessidade de verticalizar a reflexão sobre os fundamentos inclusivos nos quais está ancorada a proposição do trabalho do segundo professor de turma.

OS FUNDAMENTOS INCLUSIVOS DA PROPOSIÇÃO DO TRABALHO DO SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA

O conhecimento sobre a construção histórica do uso do termo inclusão, recorrente nos textos que expressam a política estadual de

Educação Especial, é assumido nesse estudo como condição importante para se apreender o contexto que antecede ao da sua produção dos textos políticos, o contexto de influência da política. Para tanto, cabe retomar a observação registrada na seção anterior sobre o acentuado enfoque dado no documento da PEEESC ao compromisso de toda a sociedade como condição para a consolidação da política.

Garcia (2014) ao analisar documentos de organismos internacionais, afirma:

Para o Banco Mundial [...], face às mudanças no mundo contemporâneo, é necessário realizar uma “reforma da administração pública” que torne mais eficiente o combate à exclusão social. Essa orientação supõe a “sociedade inclusiva” como substituta do Estado de bem-estar social e um conjunto de práticas associativas nas comunidades que tome o lugar da reivindicação de acesso aos direitos sociais. O modelo de Estado em questão remete para aquilo que é tratado pela OCDE [Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico] como “*community governance*”, que significa a participação da “comunidade” na gestão da coisa pública (GARCIA, 2014, p. 104).

Seus estudos apontam, dentre outros aspectos importantes, que a necessidade do compartilhamento de responsabilidades para a consolidação da política estadual de Educação Especial revela sua adesão ao mesmo projeto inclusivo definido em âmbito mundial. Contudo:

pensar a realidade social por contradição e, neste caso, perseguir o propósito de refletir a respeito da relação existente entre inclusão e exclusão [educacional] não como algo gerado fora das práticas sociais, mas necessariamente como duas representações dos processos sociais, políticos e econômicos atuais (GARCIA, 2004, p. 29).

A apropriação do ideário inclusivo pela política estadual de Educação Especial não deve ser compreendida de forma linear, mas no terreno da contradição, das lutas de classe e dos embates entre interesses

econômicos e políticos. Assim, ainda que a política estadual, ao expressar o ideário inclusivo, revele-se como resposta do Estado às recomendações de organismos multilaterais, a perspectiva teórica que guiou o estudo sobre a proposição do trabalho do segundo professor de turma exigiu refletir também sobre o seu contrário e, dessa forma, considerar as resistências e os embates que caracterizam a definição e implementação de uma política pública como um processo dialético.

Para Shiroma (2001), o termo inclusão integra um conjunto discursivo presente nas recomendações de organismos multilaterais que culminaram — referindo-se à conjuntura brasileira — na “difusão maciça das noções de educação inclusiva e sociedade inclusiva, características das políticas públicas no final dos anos de 1990” (SHIROMA, 2001, p. 2). A autora procura evidenciar o avesso da inclusão, “Seu lado menos nobre e altruísta, sua articulação aos interesses econômicos e sua função político-ideológica [...] Assim, promove ordem social, coesão e solidariedade, funcionando como eficaz mecanismo disciplinar” (SHIROMA, 2001, p. 10).

Motta (2011) discute a influência dos organismos internacionais na condução dos ajustes ideológicos necessários para a promoção das reformas educacionais efetivadas pelo Estado no final do século XX considerando as especificidades da formação social brasileira, situada “na dinâmica da expansão do capitalismo mundial como variante do tipo ‘capitalismo dependente’, que se desenvolve subordinado à dinâmica do mercado mundial de forma heterônoma, desigual, combinando setores produtivos modernos com setores atrasados e arcaicos” (MOTTA, 2011, p. 37). Sua análise crítica evidencia a intencionalidade com que o discurso inclusivo irradiado pelos organismos internacionais foi incorporado às políticas sociais nos anos 1990. E, também, como a ideologia hegemônica que permeia a teoria do capital social ao propor para a educação, tanto o alargamento em extensão como a ampliação da função educadora, evidencia a conformação do sujeito social como condição necessária ao

atendimento das demandas do capital, efetivada por meio de políticas sociais inclusivas.

Refletindo sobre políticas inclusivas, em especial aquelas direcionadas às pessoas com deficiência, Garcia (2004) salienta que ainda que o conceito de inclusão não tenha sua origem na contemporaneidade, assumiu lugar de destaque no debate das políticas sociais a partir de meados dos anos 1990, “justamente num momento histórico em que o mundo produz tamanha desigualdade social, esse conceito ganha a cena no discurso de agências multilaterais e governos de diferentes países, com orientações político-partidárias diversas e antagônicas” (GARCIA, 2004, p. 22-23).

Garcia (2004) explora imprecisões no termo inclusão ao identificar três definições presentes no texto do Parecer CNE nº 17/2001 que trata das diretrizes nacionais para a Educação Especial na educação básica (BRASIL, 2001). A autora sintetiza:

[...] pode-se afirmar que o conceito de inclusão, conforme está presente no Parecer, assume significados relacionados à convivência, com ênfase no espaço escolar, e a valores humanitários (dignidade humana, diversidade, acolhimento das diferenças, equiparação de oportunidades, entre outros) (GARCIA 2004, p. 86).

Em sua interface com questões políticas, econômicas e sociais no contexto global, o termo inclusão escolar constitui um dos desdobramentos ou uma das adjetivações do termo inclusão e se refere à estruturação de uma política social setorial, no caso, a educação escolar. Ao referir-se à concepção de educação inclusiva adotada pelas políticas sociais defendidas pela Unesco, Garcia (2014) faz referência ao intuito de se corrigir, por meio do discurso, o que considerou incompletude do termo inclusão, recorrendo-se à estratégia de adjetivação:

A mudança de significações parece ser conteúdo de tais políticas, mas também pode ser apreendida pela forma que assumem as expressões ao analisar a incompletude do termo inclusão, o qual exige sempre e

necessariamente um complemento: social, educacional, escolar. Também destaco seu tratamento como adjetivo para mudar questões históricas presentes na sociedade moderna: educação, sistema educacional, currículo, todos agora adjetivados como inclusivos (GARCIA, 2014, p. 12).

De acordo com Garcia (2004), as políticas inclusivas, pautadas numa visão conservadora que desconsidera a história como campo de possibilidades, apontam soluções focalizadas, pois “a exclusão, quando tomada como categoria explicativa da realidade social, parte de um cenário desprovido de sujeitos históricos, mas apenas de seres que não se adaptaram à ‘realidade’, no caso, reduzida ao âmbito do capitalismo” (GARCIA, 2004, p. 29).

Pensando a realidade social por contradição, Garcia (2004; 2014) ajuda a compreender as políticas inclusivas, ao focar, numa perspectiva de totalidade, as intencionalidades identificadas no uso do termo inclusão nos discursos políticos evidenciando como ocultam as contradições que marcam a relação entre capital e trabalho. A autora aponta, nas décadas recentes, o destaque dado aos termos inclusão social e educação inclusiva, tanto nos discursos políticos presentes em documentos oficiais provenientes de organismos internacionais quanto nos do Estado brasileiro:

Os conceitos citados contribuem para disseminar uma concepção de mundo, sociedade e desenvolvimento humano de base funcionalista, compreensão relacionada às políticas de inclusão quando difundidas como antídoto para uma realidade identificada como “exclusão social”. Tal concepção, associada a uma abordagem gerencial de políticas públicas tende a favorecer uma aceitação acrítica da sociedade capitalista como harmônica e coesa, fazendo perder o sentido da luta capital/trabalho que está na base das conquistas e derrotas populares acerca dos direitos sociais (GARCIA, 2014, p. 132).

As reflexões das autoras que fundamentaram a elaboração dessa seção possibilitam permitem compreender o processo histórico

que permeia o uso do termo inclusão nos textos políticos e expõe os vínculos entre as políticas sociais, dentre elas as políticas educacionais, e as demandas de mercado, os quais são intencionalmente silenciados no discurso como forma de manter a harmonia e a coesão social, bases importantes para a reprodução da sociedade capitalista. Debatido com frequência nos meios acadêmicos, concebido como direito assegurado legalmente, o termo inclusão escolar foi incorporado ao léxico e utilizado nos discursos políticos que o apresentam de forma acrítica e como um grande desafio a ser enfrentado pelos sistemas de ensino, para os qual é proposta uma infinidade de políticas, planos e programas educacionais voltados para grupos sociais diversos. Dentre estes, um segundo professor de turma, tal como proposto na política de Educação Especial em Santa Catarina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas neste texto, mediadas por autores que discutem seus objetos de estudo numa perspectiva crítica, foram orientadas pela busca de elementos para compreender a proposição do trabalho do segundo professor de turma, tal como se apresenta nos documentos de referência da política estadual de Educação Especial, em Santa Catarina.

Do exercício analítico, destacam-se os pontos sintetizados a seguir: 1) a política estadual de Educação Especial em Santa Catarina, cujos objetivos e garantias transitam entre a apropriação de conhecimentos científicos e a percepção de direitos, aponta para uma proposição ambígua quanto ao trabalho do segundo professor de turma que ora se configura como atendimento, ora como serviço de Educação Especial; 2) o inter-relacionamento entre os órgãos e entidades integrantes do sistema estadual de educação de Santa Catarina, responsáveis pela elaboração da política de Educação Especial, ao se constituir num campo histórico no qual se entrelaçam determinantes sociais, políticos e econômicos,

é marcado tanto por disputas, silenciamentos e omissões, quanto pelo compromisso conjunto de produzir o consenso e legitimar a política em pauta; 3) a função do segundo professor de turma apresentada como corregência, em relação aos anos iniciais do ensino fundamental, e apoio, em relação aos anos finais do ensino fundamental, é silenciada na etapa subsequente da educação básica ecoando como um consenso silencioso sobre uma ruptura natural no processo de escolarização do estudante da Educação Especial; 4) a proposição do trabalho do segundo professor de turma, fundamentada numa política de perspectiva inclusiva, é constituída numa conjuntura fortemente vinculada aos movimentos de reorganização econômica à serviço de um modelo produtivo global.

Cumprе destacar que este texto, que trata do trabalho do segundo professor de turma na perspectiva da sua proposição política, isoladamente, não contém elementos suficientes para compreendê-lo, uma vez que se articula à mais dois eixos de análise, implementação e organização. Dessa forma, é a relação de complementariedade entre estes três eixos que possibilitam compreender o trabalho do segundo professor de turma em classe comum dos anos finais do ensino fundamental com matrícula de alunos da educação especial, numa perspectiva de totalidade.

REFERÊNCIAS

ACANDA, Jorge Luís. Sociedade civil e hegemonia. Tradução de Lisa Stuart. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

BANCO MUNDIAL. 2011. Estrategia de Educación 2020 del Banco Mundial: versión preliminar del resumen. Washington, DC: Banco Mundial, 2011. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1269917617150/6915424-1279137061297/ExecSummary_Spanish.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2015.

BASSANI, Luana Taís; CAVASIN, Rosane da Silva França Lubaszewski. Prática formativa em educação inclusiva: reflexos das políticas educacionais na sociedade. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, 2013, Concórdia. Anais... Concórdia: Congresso de Educação, 2013. Disponível em: <<http://www.unc.br/biblioteca/materiais/ix-congresso/resumos.html>>. Acesso em: 15 maio 2015.

BEYER, Hugo Otto. O pioneirismo da escola (modelo) Flämming na proposta de integração (inclusão) escolar na Alemanha: aspectos pedagógicos decorrentes. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. Anais... Caxambu: Anped, 2004. p. 1-18. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt15/t153.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2**, de 11 de janeiro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, DF, 2001a.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de janeiro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo escolar: caderno de instruções, versão preliminar. Brasília, DF: Inep, 2014b.

BRASIL. Ministério da Educação. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF, 2008a.

BUENO, José Geraldo da Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo da Silveira et al. Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Brasília: Junqueira & Marin, 2008. p. 43-63.

BUENO, José Geraldo da Silveira. Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade. São Paulo: Educ, 2011.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=176&Itemid=132>. Acesso em: 15 jun. 2015.

COSTA, Lúcia Cortes. Os impasses do Estado capitalista: uma análise sobre a reforma do Estado no Brasil. São Paulo: Cortez, 2006.

CUNHA, Cinara Marli da; SIEBERT, Emanuele Cristina. Bidocência: inclusão ou exclusão dos alunos com necessidades especiais? In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, 2009, Curitiba. Anais... Curitiba: PUC/PR, 2009. p. 2152- 2159. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2540_1267.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2014.

FAIRCLOUGH, Norman. Discurso e mudança social. Brasília: UnB, 2001.

FERREIRA, Simone de Mamann. Análise da política do estado de Santa Catarina para a educação especial por intermédio dos serviços: o velho travestido de novo? 2011. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Para além da “inclusão”: crítica às políticas educacionais contemporâneas. In: EVANGELISTA, Olinda (org.). O que revelam os slogans na política educacional. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014. p. 120-134.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira. 2004. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 12 (1932): apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. p. 15-53.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Pelotas, v. 24, n. 1, p.63-78, jan./abr. 2008.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XX. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. Educar em Revista, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

KLEBER, Rita de Cássia. **O trabalho do segundo professor de turma em Santa Catarina: qual o projeto político de formação do aluno da educação especial?** 2015. 364 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

LEHMKUHL, Márcia de Souza. 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) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

MARIN, Alda Maria Junqueira. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. In: REALI, Aline Maria M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (org.). **Formação de professores: tendências atuais.** São Carlos: Edufscar, 1996. p. 153-165.

MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 41, p.81-93, jul./set. 2011.

MOTTA, Vânia. Educação e capital social: orientações dos organismos internacionais para as políticas públicas de educação como mecanismos de alívio à pobreza. In: ANDRADE, Juarez de; PAIVA, Lauriana Gonçalves de. *As políticas públicas no Brasil contemporâneo: limites e contradições.* Juiz de Fora: UJFJ, 2011. p. 36-55.

SANTA CATARINA. Assembleia Legislativa. **Lei Complementar nº 381**, de 07 de janeiro de 2007. Dispõe sobre o modelo de gestão e a estrutura organizacional da administração pública estadual. Florianópolis, 2007a.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 075**, de 22 de novembro de 2005. Aprova o Regimento Interno do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. Florianópolis, 2005.

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Avaliação do processo de integração de alunos com necessidades especiais na rede estadual de ensino de Santa Catarina no período de 1988 a 1997.** São José: FCEE, 2002.

SANTA CATARINA. **Lei Complementar nº 170**, de 7 de janeiro de 1998. Dispõe sobre o sistema estadual de educação. Florianópolis, 1998a.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. Programa Pedagógico. São José: FCEE, 2009b.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina. São José: FCEE, 2009a.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** educação infantil, ensino fundamental e médio: temas multidisciplinares. Florianópolis: Cogen, 1998.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica. Florianópolis, 2014.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Proposta Curricular: uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adulto. Florianópolis, 1991.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 112**, de 12 de dezembro de 2006. Fixa normas para a educação especial no sistema estadual de educação de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Sistema de educação: subsídios para a Conferência Nacional de Educação. Brasília: MEC/Conae, 2009. Texto organizado pela assessoria do MEC para servir de subsídio às discussões preparatórias da Conae. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/conae_dermevalsaviani.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2015.

SHIROMA, Eneida Oto. A outra face da inclusão. Teias: Revista da Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, n. 3, p. 29-37, jan./jun. 2001.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, p. 427-446, jul./dez. 2005.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a cultura. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas** na área das necessidades educativas. Espanha: Unesco, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2015.



A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA CLASSE COMUM COM OS ALUNOS DA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONTROVÉRSIAS DA DESQUALIFICAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Dayana Valéria Folster Antonio Schreiber

INTRODUÇÃO

As ações no campo da Educação Especial (EE) empreendidas pelo Ministério da Educação (MEC), ou com o apoio dele, durante o governo do Partido dos Trabalhadores (PT)¹, expressam um objetivo em comum: a transformação dos sistemas educacionais “em sistemas educacionais inclusivos” (BRASIL, 2004; 2005). A atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), elaborada na esteira dessas ações, tem por objetivo assegurar a “inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” em classes do ensino regular (BRASIL, 2008). Ao contrário das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DNEEEB), instituídas por meio da Resolução nº 2 (BRASIL, 2001), a PNEEPEI não prevê outros espaços de escolarização para esses alunos, como classes ou escolas especiais.

A matrícula desses indivíduos se constitui num assunto extremamente discutido nos documentos de política educacional, porém, considera-se que, mais do que o acesso deles à classe comum, faz-se necessário refletir acerca do trabalho docente realizado nesse lugar, para não se incorrer no erro de oferecer a esses sujeitos a oportunidade de “ter acesso à escola, lá permanecer, mas na sala de aula, ficar [em] excluído[s]

1 O Presidente da República foi Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2010).

dos processos de ensino-aprendizagem” (FERREIRA, 2005, p. 2). Tal ressalva é de suma importância para que não se perca de vista o papel da escola na formação desse público e se evite o risco de reduzi-la a um lugar para socialização de indivíduos.

Conforme definido por Saviani (2005, p. 14), o papel da escola está centrado na “socialização do saber sistematizado”, ou seja, “a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”. Dessa forma, na escola — lugar de formação humana — deve ser proporcionado aos alunos o ensino dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade — função que vem sendo delegada ao professor.

De acordo com Marin (2005, p. 36-37), “a figura central da atividade de ensinar é a figura do professor. O trabalho docente se configura, portanto, como o trabalho executado pelo professor para dar conta do ensino” — este, como “parcela da educação escolarizada, está sujeito à organização do trabalho nas unidades escolares, com as normas e recursos provenientes do sistema escolar, bem como está sujeito a limitações, exigências e possibilidades permitidas pelo sistema social mais amplo”. Desse modo, compreende-se que o trabalho docente se constitui em um conjunto de ações específicas que são empreendidas pelo professor durante sua vida profissional — esta não desprendida da sua vida privada e da instituição onde sua prática docente se desenvolve, pois se insere num contexto mais amplo de relações de trabalho na sociedade capitalista.

Foi imbuída de tais preocupações que desenvolvi pesquisa de mestrado, cujo objetivo esteve centrado em compreender a organização do trabalho docente em salas de aula do ensino regular no qual estavam matriculados estudantes da modalidade EE (SCHREIBER, 2012). O lócus da pesquisa foi a Rede Municipal de Ensino (RME) de Florianópolis, município pólo do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (PEI:DD), que tem por objetivo central a transformação dos sistemas

educacionais em sistemas educacionais inclusivos (BRASIL, 2005). Para o desenvolvimento do estudo foram adotados quatro procedimentos metodológicos, quais sejam balanço da produção acadêmica, análise documental, observações e entrevistas.

Neste capítulo, têm-se por objetivo apresentar parte dessa pesquisa, mais especificamente as análises traçadas a partir dos dados coletados durante a observação. Salienta-se, que o período compreendido entre a finalização da pesquisa e o momento atual foi demarcado pelo surgimento de novas diretrizes políticas na área da EE, no campo nacional e municipal, que serão apontadas de maneira preliminar neste texto. Não se tem a pretensão de fazer uma análise ostensiva de tais documentos, uma vez que se compreende que a “realidade não é uma petrificação de modelos ou um congelamento de movimentos. Pelo contrário, síntese de múltiplas determinações, está em constante movimento e expansão” (CURY, 1995).

POLÍTICA NACIONAL E MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: OS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA SALA DE AULA REGULAR

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), assim como a Política de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2016), define a EE como uma modalidade de ensino complementar ou suplementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que perpassa todos os níveis, etapas e demais modalidades de ensino sem substituí-los.

Em ambos os documentos identifica-se uma centralidade no serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado nas salas de recursos multifuncionais, no turno inverso ao da classe comum. Pesquisas já têm demonstrado, inclusive, que tais documentos equiparam

o professor de EE ao professor de AEE, além de evidenciar que esse serviço vem sendo utilizado como estratégia para consolidação da política de perspectiva inclusiva². Outros profissionais, contudo, também atuam diretamente com os alunos da EE e tem participação direta no processo de escolarização desses, entretanto permanecem marginalizados no discurso político.

Além do professor da classe comum, nas DNEEEB, por exemplo, está previsto nas classes do ensino regular um serviço de apoio pedagógico especializado realizado mediante a “disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação” (BRASIL, 2001). Já na PNEEPEI não há menção ao serviço de apoio pedagógico especializado na classe comum, porém estão previstos monitores ou cuidadores para os alunos com “necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação e locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar” (BRASIL, 2008).

No ano de 2010, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) publicou a Nota Técnica nº 19, que trata dos profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns. Esses profissionais são apresentados como necessários para “a promoção da acessibilidade e para atendimento a necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção” (BRASIL, 2010). Evidencia-se, portanto, que em âmbito nacional está prevista a atuação de um segundo profissional nas classes comuns com a presença de alunos da modalidade EE, contratado para auxiliar esses sujeitos.

Na RME de Florianópolis, a “Educação Especial [...] visa garantir as condições de o aluno, com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação, frequentar a escola

2 A pesquisa de Vaz (2013), por exemplo, buscou compreender a concepção de professor de EE subjacente às políticas de perspectiva inclusiva implementadas no Brasil entre os anos de 2001 e 2011.

comum com qualidade e as condições de acesso ao conhecimento formal” (FLORIANÓPOLIS, 2007). Para tanto, estão previstos serviços e profissionais da EE, dentre os quais se encontra o auxiliar de ensino de EE³, que atua na classe comum com os alunos com deficiência e TEA, com o objetivo de “estimular a autonomia e a independência destes sujeitos” (FLORIANÓPOLIS, 2007). No total, são vinte atribuições previstas para o auxiliar de ensino de EE, sendo que cinco dessas prevêem auxílio e acompanhamento nos momentos de higiene, alimentação, locomoção, recreio e educação física (FLORIANÓPOLIS, 2007). Desse modo, observa-se que a rede municipal se antecipa ao que é proposto na política nacional quando institui o cargo de auxiliar de ensino de EE.

Recentemente, a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis instituiu por meio da Portaria nº 007 (FLORIANÓPOLIS, 2014) as diretrizes para a contratação de professor auxiliar de EE, modificando a nomenclatura adotada para o cargo que até então era denominado auxiliar de ensino de EE. A análise preliminar desse documento indica que as atribuições relacionadas ao cuidado e ao controle comportamental estão diretamente atreladas a definição dos estudantes elegíveis para a contratação desse profissional, uma vez que esse poderá atuar com estudantes com transtorno do espectro autista “devidamente comprovados nos termos do art. 1º, § 1, e os que atendem aos critérios estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação” e “estudantes com comprometimentos físico-motores, que apresentam dependência na realização das atividades de locomoção, alimentação e cuidados pessoais” (FLORIANÓPOLIS, 2014).

Fica explícito nesse documento, que o trabalho do professor auxiliar de EE está voltado para o atendimento de cuidados pessoais em detrimento do trabalho pedagógico desenvolvido na classe comum. No artigo 3º, por exemplo, fica definido que é vedada a contratação desse

3 Com base na análise das atribuições desse profissional, previstas no Documento Orientador da Educação Especial (FLORIANÓPOLIS, 2007), pressupõe-se que o profissional de apoio mencionado nos documentos nacionais corresponde ao auxiliar de ensino de Educação Especial na rede municipal investigada.

profissional para “III. estudantes com deficiência intelectual sob alegação de dificuldades na aprendizagem; VI. Estudantes que necessitam de acompanhamento pedagógico” (FLORIANÓPOLIS, 2014). Ademais, no artigo 4º, no qual constam as atribuições desse profissional, impede-se que ele assuma atividades de escolarização, ainda que esse seja um professor.

No Documento Orientador da RME (FLORIANÓPOLIS, 2007) está previsto para o auxiliar de ensino de EE a função de auxiliar volante, ou seja, o acompanhamento de mais de um aluno com deficiência ou transtorno do espectro autista matriculado em classes diferentes, sendo que não há qualquer indicação sobre a maneira como o profissional deve administrar o uso do tempo para atender dois ou mais alunos, matriculados em classes distintas, no mesmo período. Já na recente Portaria nº 007 (FLORIANÓPOLIS, 2014) visualizamos o “triunfo do volante”, uma vez que no artigo 1º deste documento consta a indicação de que apenas nos casos específicos avaliados pelos professores das salas multimeios e ainda quando autorizados pela Gerência de Educação Inclusiva, o professor auxiliar de EE poderá acompanhar um único estudante, ou seja, o lugar de volante torna-se preponderante (SCHREIBER; VAZ, 2014). No artigo 12º deste documento, encontramos outra orientação para esse profissional que chama a atenção, pois indica que esse “deverá estar, preferencialmente, fora de sala de aula a serviço dos estudantes com deficiência ou com transtorno do espectro autista, sendo chamado para auxiliar quando necessário ou em momentos pontuais como alimentação, locomoção e cuidados pessoais” (FLORIANÓPOLIS, 2014). Tal documento evidencia a desvalorização do profissional da EE no interior das escolas regulares que devem permanecer nos corredores da instituição e prontos para atender prioritariamente demandas relacionadas ao cuidado e aos aspectos comportamentais. Somado a isso, visualizamos a precarização do trabalho pedagógico desenvolvido junto aos estudantes da modalidade EE, que por sua vez resulta em sérios prejuízos para o processo de ensino-aprendizagem desses sujeitos.

Quanto a formação desse profissional da EE que atua na classe comum, cabe salientar que durante o período de 2007 a 2016 mantém-se a exigência de formação em Ensino Médio em Magistério, ou Licenciatura em Pedagogia ou Graduado ou estudante da 5ª fase em diante dos cursos de licenciaturas. A partir desses dados é possível inferir que, para ser contratado como auxiliar de ensino de EE, o candidato ao cargo não precisa ter necessariamente conhecimentos sobre a área da EE.

Ressalta-se, por fim, que está em curso na RME de Florianópolis a execução de um projeto piloto que terceiriza o serviço desse profissional. A exigência de formação para ocupar o cargo está restrita ao ensino médio completo. São denominados “profissional de apoio” e “cuidador de crianças com necessidades especiais” e suas atribuições são descritas como troca de fraldas, condução ao banheiro, alimentação, entre outras. Podemos depreender que está em andamento um projeto de EE que tem como faces a privatização, a desqualificação do conhecimento pedagógico na formação do professor que atuará na área da EE e a secundarização do ensino do conhecimento sistematizado ao estudante com deficiência.

As reflexões traçadas até o momento permitem concluir que há uma consonância entre a política nacional e a política municipal de EE. Ambas definem a EE como uma modalidade complementar ou suplementar à escolarização que ocorre no ensino regular. O trabalho na classe comum com os alunos da modalidade EE 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 trabalho com esses alunos nesse lugar está sendo pensado em termos de cuidados pessoais e provimento de “recursos pedagógicos e de acessibilidade”. 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 EE, evidenciando a dicotomia entre ensino regular e a modalidade EE.

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: A CLASSE COMUM EM FOCO

As observações ocorreram em quatro classes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental (1º ao 4º ano) situadas em três escolas da RME de Florianópolis. No total participaram da pesquisa quatro professores regentes (três do sexo feminino e um do sexo masculino) e quatro auxiliares de ensino de EE (do sexo feminino) que possuem formação no Ensino Superior.

Com o objetivo de evidenciar a organização do trabalho docente na classe comum com os alunos da modalidade EE foram realizadas análises dos dados coletados a partir de observação e de aplicação de questionários envolvendo esses profissionais. Tais análises foram agrupadas em quatro eixos: planejamento, ação docente, materiais, equipamentos e recursos pedagógicos e lugar/tempo.

Planejamento de Ensino

Alguns questionamentos guiaram a construção desse eixo, quais sejam qual a importância do planejamento para o desenvolvimento do trabalho docente? Há um trabalho conjunto entre professor regente e auxiliar de ensino de EE durante a elaboração do planejamento para a classe? Como estão estruturados os planejamentos de ensino e quais os parâmetros para a sua elaboração? Esse planejamento difere para o aluno da modalidade EE?

Ostetto (2000) formula uma definição de planejamento para a Educação Infantil que demonstra ser relevante para as demais etapas do ensino. Segundo a autora,

planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma forma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite

ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica (OSTETTO, 2000, p. 177).

Mediante a contribuição dessa autora, pode-se depreender que num grupo de professores existirão formas diferenciadas de planejamento, pois durante a sua elaboração, o docente necessita considerar as necessidades de aprendizagem dos seus alunos, algo que requer uma avaliação contínua do processo de escolarização. Ressalta-se que o planejamento não é apenas o resultado das escolhas individuais do professor, porque esse profissional necessita seguir algumas determinações, como, por exemplo, aquelas presentes na Matriz Curricular e no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição na qual leciona. Tal ponderação é fundamental para evitar análises restritas e superficiais que responsabilizam individualmente o professor pelo trabalho realizado na classe comum, pois o ensino, como “parcela da educação escolarizada, está sujeito à organização do trabalho nas unidades escolares, com as normas e recursos provenientes do sistema escolar, bem como está sujeito a limitações, exigências e possibilidades permitidas pelo sistema social mais amplo” (MARIN, 2005, p. 36-37).

Pode-se inferir, portanto, que o planejamento possui grande relevância no trabalho do professor, pois, na sua elaboração, o docente poderá definir a metodologia para o ensino dos conteúdos curriculares presentes na Matriz Curricular, além de avaliar os avanços diante do processo de escolarização dos alunos e prever o atendimento das dificuldades apresentadas por eles.

A elaboração do planejamento faz parte do trabalho dos professores regentes participantes da pesquisa. Nas quatro classes investigadas não há participação direta das auxiliares de ensino de EE nesse processo. A definição dos conteúdos e atividades, assim como seus objetivos e metodologias, não integra o trabalho das auxiliares, que adquirem conhecimento do que foi planejado durante o desenvolvimento da aula, no mesmo momento em que os procedimentos de ensino são

executados pelo professor regente. Especificamente com relação à elaboração do planejamento na classe do 4º ano, a auxiliar afirmou ter por hábito questionar a professora regente no período matutino sobre o que será oferecido durante a aula no período da tarde. Essa situação se deve, em parte, pelo fato de as duas docentes lecionarem quarenta horas semanais na mesma unidade de ensino. Além disso, o contato entre as duas profissionais ocorre de forma não sistematizada, ou seja, não há horário e nem local específico para que ambas possam discutir o planejamento, de modo que as informações são repassadas pela professora regente à auxiliar, eventualmente, durante o desenvolvimento da sua aula no período da manhã.

Nota-se que nas quatro classes de ensino, apesar de as professoras regentes e as auxiliares de ensino de EE atuarem de forma concomitante, o planejamento não é realizado em conjunto. Ao analisar o Documento Orientador da EE na RME de Florianópolis, verificou-se que a participação nos planejamentos da unidade educativa está prevista entre as “competências” do auxiliar de ensino de EE, que “deverá colaborar no planejamento e estar ciente do que será trabalhado em sala de aula” (FLORIANÓPOLIS, 2007). Essa 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 (2º e 3º ano) permitiram perceber que as auxiliares de ensino de EE 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. Nesse caso, a auxiliar teria

que se reunir com cada professor para discutir o planejamento. Soma-se ao trabalho das auxiliares e dos professores regentes o acompanhamento dos educandos durante o horário do almoço, uma vez que essas classes fazem parte do 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.

Nas duas outras classes (1º e 4º ano) as auxiliares de ensino de EE não acompanham, durante o horário do almoço, os alunos da modalidade EE e também não exercem a função de auxiliar volante⁴. As quatro horas diárias de trabalho são destinadas para auxiliar os alunos da modalidade EE nos diferentes âmbitos da escola, não sendo disponibilizado um momento específico para o planejamento. O professor regente da classe do 1º ano também utiliza o seu horário de almoço para se deslocar em média trinta e seis quilômetros até a unidade educativa na qual atua no período vespertino, o que novamente demonstra que esse período não é utilizado para almoçar ou descansar.

A elaboração individual do planejamento sinaliza que há um distanciamento entre o que está previsto no Documento Orientador e o que está sendo concretizado na classe comum. Essa situação decorre, entre outros fatores, da ausência de condições objetivas de trabalho. A partir da análise desse documento também é possível apontar a inexistência de

4 A auxiliar de ensino de Educação Especial da classe do 1º ano acompanha alguns alunos durante o horário do almoço, porém não foi informado se eles são da modalidade Educação Especial.

uma proposta de trabalho coletivo entre professor regente e auxiliar de ensino de EE, o que, segundo Marin (1998) — ainda que não se referindo especificamente a esses profissionais —, representa um dos desafios fundamentais a serem enfrentados.

Os planejamentos elaborados para orientar o trabalho docente nas quatro classes de ensino não apresentam diferenças ou especificidades em relação aos alunos da modalidade EE. 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 EE, 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 EE, 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 EE — como “exclusão internalizada”, ou seja, os alunos continuam na escola mesmo sem as aprendizagens previstas. Também nesse sentido, Bourdieu e Champagne (1997, p. 485) afirmam que “a escola exclui, como sempre, mas ela exclui agora de forma continuada, a todos os níveis de curso, e mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas”.

Considerando que o planejamento elaborado pelos professores regentes não difere para os alunos da modalidade EE, conforme informado pelos docentes, no processo de análise desses materiais foi definido como um dos objetivos o cotejamento dos conteúdos planejados com aqueles previstos nos documentos que os professores afirmaram utilizar como parâmetro para a elaboração do planejamento. Entende-se por conteúdo a “seleção e a transposição didática, para a sala de aula, do conhecimento científico que deve ser apropriado pelos educandos. Apresenta-se no currículo da escola e no programa de cada disciplina, como uma listagem de unidades, tópicos e subtópicos” (GASPARIN, 2007, p. 27).

A informação obtida com os professores regentes de que não há um planejamento diferenciado para os alunos da modalidade EE permite supor que os conteúdos oferecidos a esses educandos também não diferem daqueles propostos para os demais integrantes da classe. Com o objetivo de refletir sobre essa questão, procurou-se saber se há na Resolução nº 01, que fixa normas para o Ensino Fundamental de nove anos na RME (FLORIANÓPOLIS, 2010), e na Resolução CNE/CEB nº 04, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), alguma indicação quanto ao currículo para o trabalho com os alunos da modalidade EE.

Identificou-se na Resolução nº 01/2010 apenas uma menção aos alunos dessa modalidade, referindo-se ao oferecimento de AEE. Já o capítulo II das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB) (BRASIL, 2010a) trata especificamente das modalidades de ensino. Quanto à modalidade EE, situada na seção II, não foram

encontradas indicações de um currículo diferenciado para os alunos da modalidade EE, o que pode justificar o fato de os professores regentes não planejarem conteúdos diferenciados.

Foram identificadas algumas consonâncias entre o documento das DCNGEB e as políticas de EE. Elas se referem ao público-alvo da EE, ao locus de escolarização desses sujeitos, à função do AEE e à formação de professores para desenvolver esse serviço. Também consta na Resolução CNE/CEB nº 4/2010 uma referência ao professor da classe comum, algo não identificado na PNEEPEI (BRASIL, 2008). No segundo parágrafo do artigo 29 é delegada aos sistemas de ensino e às escolas a responsabilidade de criar condições para que o professor da classe comum explore as potencialidades dos alunos. Esse profissional, por sua vez, deve adotar uma pedagogia “dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva” (BRASIL, 2010).

Além dessas duas resoluções, foram consultados dois documentos da área da EE com o mesmo objetivo, ou seja, identificar reflexões relacionadas com o currículo para os alunos da modalidade EE. Na Resolução CNE/CEB nº 2/2001, o artigo 8º sintetiza em nove pontos o que as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização das classes comuns. No ponto III identificou-se a seguinte indicação:

flexibilizações e adaptações curriculares, que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (BRASIL, 2001).

Esse trecho evidencia que a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 permite a realização de flexibilizações e adaptações curriculares para os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais⁵. O que chama a atenção

⁵ Optou-se por manter a nomenclatura “alunos com necessidades educacionais especiais” utilizada na Resolução CNE/CEB nº 2/2001.

é que para tais encaminhamentos devem ser considerados o significado prático e instrumental dos conteúdos adequados ao desenvolvimento desses alunos. De acordo com Garcia (2006, p. 305-306),

observa-se que, junto ao reconhecimento da heterogeneidade, está estabelecido um sistema hierarquizado entre os diferentes atendimentos ofertados: aos alunos da classe comum, os conteúdos básicos; aos alunos da classe comum com necessidades especiais, os conteúdos básicos em seus 'significados práticos e instrumentais'.

Ainda segundo a autora, essa proposição política prevê, para os alunos com necessidades educacionais especiais, “um acesso de caráter restrito aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade” (GARCIA, 2006, p. 306). Na PNEEPEI, editada sete anos após a publicação da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, verifica-se que não há adesão à proposta de flexibilização e adaptações curriculares, porém, ao mesmo tempo, não se encontra outra indicação relativa ao currículo para os alunos da modalidade EE que estão matriculados no ensino regular. Talvez seja esse o motivo da ausência de reflexões relacionadas ao currículo para esses alunos nas DCNGEB (Resolução nº 04/2010), haja vista que o documento que poderia subsidiar tais diretrizes não dispõe de indicações com relação ao currículo.

Por fim, outros dois documentos da área da EE, de âmbito municipal, foram analisados com o mesmo objetivo. No Programa Escola Aberta às Diferenças: consolidando o movimento de reorganização didática, identificou-se a proposta de um “novo currículo”, de reestruturação da dinâmica dos currículos e revisão da organização curricular para construir um “currículo inclusivo” (MACHADO, 2004). Não foi encontrada definição para o que se denomina “currículo inclusivo”. Numa das diretrizes do documento foi identificada uma reflexão pautada na democratização do conhecimento escolar que objetiva assegurar “o direito de acesso ao conhecimento produzido e sua apreensão de forma contínua, respeitando os níveis de aprendizagem e as vivências culturais”

(MACHADO, 2004, p. 20). Tal diretriz indica que o aluno da modalidade EE tem o direito de acesso ao conhecimento escolar. Cabe ressaltar que não foram encontradas reflexões pautadas na flexibilização e adaptação curricular. No Documento Orientador da EE na RME de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2007) não foram observadas considerações a respeito do currículo escolar para os alunos da modalidade EE.

A partir da leitura desses documentos pode-se concluir que o currículo escolar se constitui em uma temática pouco explorada quando se trata da escolarização dos alunos da modalidade EE, mesmo sendo um elemento extremamente relevante para o desenvolvimento do trabalho docente no ensino regular. Isso pode contribuir para a compreensão do estranhamento expresso por muitos professores do Ensino Fundamental em relação aos alunos da modalidade EE que ingressam em suas turmas.

Pôde-se perceber que, nas quatro classes, o planejamento não difere para os alunos da modalidade EE, o que demonstrou ser incoerente, pois, ao elaborar um planejamento em comum, o professor desconsidera o atendimento das necessidades educacionais específicas de alguns sujeitos, como, por exemplo, no que se refere aos conteúdos curriculares que podem se encontrar defasados em relação à etapa do ensino para o qual o aluno foi matriculado. Por meio da análise documental se constatou que os professores carecem de orientações sobre o currículo, quando se trata do ensino dos alunos da modalidade EE, pois nem mesmo na PNEEPEI, que objetiva assegurar a “inclusão escolar” desses alunos nas escolas de ensino regular, há uma reflexão a esse respeito.

Ação Docente

A observação do trabalho pedagógico na sala de aula permitiu perceber de que forma as prescrições dos documentos de política educacional, incluindo aqueles relativos à área da EE, são incorporadas no contexto da ação docente. Considera-se que, como afirmam Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 433), os “textos de políticas não são simplesmente

recebidos e implementados, mas, ao contrário, dentro da arena da prática estão sujeitos à interpretação e recriação”.

Os dados de observação evidenciaram que o fato de o professor regente e o auxiliar de ensino de EE 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 EE.

Na primeira delas, a classe do 1º ano, apesar de a auxiliar não participar do processo de elaboração do planejamento, é ela quem desenvolve com a aluna da modalidade EE 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 EE se mantém durante todo o período da aula ajudando a aluna da modalidade EE, 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.

Com base nessas reflexões se pode inferir que, entre os objetivos presentes no planejamento do professor regente do 1º ano, não está a avaliação e o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem da aluna da modalidade EE. Todavia, considera-se que esse tipo de ação docente não deve ser analisada isoladamente, ou seja, como produto das escolhas individuais do professor. Ao responder o questionário aplicado nesta pesquisa, o professor regente avaliou como insuficiente a orientação

que recebe da Sala Multimeios⁶ a respeito da aluna da modalidade EE, 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 EE, retrata a ausência de reflexões sobre o trabalho docente nas políticas de EE 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.

Também foi identificada divisão de atribuições na fase de desenvolvimento (execução) do planejamento entre professor regente e auxiliar de ensino de EE que atuam na classe do 4º ano. Percebeu-se que a ação da auxiliar está estruturada de maneira a atender exclusivamente o aluno da modalidade EE, enquanto a ação da professora regente se dirige aos demais alunos da classe. Notou-se divisão de atribuições que tem como critério o fato de o aluno possuir ou não um diagnóstico de deficiência.

⁶ Sala Multimeios é a nomenclatura adotada na RME de Florianópolis para se referir as Salas de Recursos Multifuncionais previstas em âmbito nacional.

Nas classes do 2º e 3º ano se verificou que, na fase de desenvolvimento do planejamento, as ações das professoras regentes e auxiliares de ensino de EE ocorrem de forma concomitante quando se trata do ensino do aluno da modalidade EE, porém foi notado que a frequência de intervenções por parte das professoras regentes é maior quando as auxiliares não estão presentes na sala de aula. Considera-se que o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem por parte de quem elaborou o planejamento é imprescindível, pois, assim, as necessidades dos alunos da modalidade EE passam a ter a possibilidade de serem contempladas. De acordo com Solé, Bassedas e Huguet (1999, p. 69),

o planejamento permite prever as possíveis dificuldades de cada criança e orientá-la com a ajuda necessária, permite levar em consideração as capacidades e os conhecimentos prévios do alunado e adaptar a isso a programação das atividades.

No Documento Orientador consta que o auxiliar de ensino de EE “deverá colaborar no planejamento e estar ciente do que será trabalhado em sala de aula, acompanhando as atividades junto ao(s) aluno(s) com deficiência conforme o planejamento do professor” (FLORIANÓPOLIS, 2007). Ao confrontar essa atribuição com os dados da observação, percebe-se que o prescrito no documento não condiz com o realizado no cotidiano escolar, pois a não participação das auxiliares no processo de elaboração do planejamento faz com que essas docentes não tenham conhecimento do que será trabalhado durante as aulas. No entanto, compreende-se que essa situação decorre, entre outros motivos, da ausência de tempo previsto para planejamento na organização do trabalho pedagógico nas unidades escolares focalizadas.

Depreende-se que está sendo delegada uma função ao auxiliar de ensino de EE sem que sejam oferecidas condições objetivas para desenvolvê-la. Importa destacar que as “condições de trabalho são um dos elementos dentro da multiplicidade e complexidade de fatores que compõem o cotidiano escolar. Porém, entende-se que é o elemento de

base para o avanço de qualquer projeto que se pretende de qualidade” (CAIADO; CAMPOS; VILARONGA, 2011, p. 162).

Os dados da observação também permitiram constatar que nas classes do 1º, 2º e 3º anos não há um planejamento diferenciado para o aluno da modalidade EE. Diferentemente dessa situação, na classe do 4º ano se verificou que a ação da auxiliar de ensino de EE não se estrutura a partir do que foi planejado pela professora regente.

No que tange os conteúdos, ao comparar aqueles apresentados para a classe com os que foram ofertados aos alunos da modalidade EE se verificou que no 1º, 2º e 3º anos não houve diferenciação de conteúdos para esses sujeitos. Ao contrário dessa situação, na classe do 4º ano foram ofertados, ao aluno da modalidade EE, conteúdos identificados na Matriz Curricular para a etapa de ensino do 1º ano, entre eles: formação de palavras, construção de frases, quantidade, identificação de imagens e pintura.

Os conteúdos foram apresentados no formato de atividades impressas em folhas de papel ofício⁷. A auxiliar de ensino de EE que atua na classe do 4º ano informou que esse material é utilizado quando não é possível adaptar o conteúdo que está sendo trabalhado na aula. No entanto, notou-se que não se trata de adaptações, mas de atividades diferenciadas que não possuem relação com o que está previsto na Matriz Curricular para a etapa de ensino na qual o aluno está matriculado. Neste caso, faz-se necessário refletir sobre os critérios utilizados pela auxiliar ao selecionar determinados conteúdos em detrimento de outros, pois, como argumenta Saviani (2005 p. 74-75),

para ensinar é fundamental que se coloque inicialmente a seguinte pergunta: para que serve ensinar uma disciplina como geografia, história ou português aos alunos concretos com os quais se vai trabalhar? Em que essas disciplinas são relevantes para o progresso, para o avanço e para o desenvolvimento desses alunos?

⁷ As matrizes dessas atividades permanecem guardadas num dos armários da sala de aula, mais especificamente dentro de uma pasta. A fotocópia das atividades é realizada no início de cada aula.

Aspecto interessante observado é que o objetivo oculto da oferta desses conteúdos ao aluno da modalidade EE consistia em mantê-lo ocupado durante a aula para que não apresentasse comportamentos indesejáveis, como, por exemplo, correr dentro da sala. Tal ação também merece ser analisada, considerando elementos que ultrapassam o contexto da sala de aula. Considera-se que a ação da auxiliar de ensino de EE está sustentada por elementos que perpassaram a sua formação inicial e continuada, cuja organização foi estruturada no bojo de uma sociedade capitalista que busca, por meio da escola, controlar os sujeitos, desde os seus conhecimentos até os seus comportamentos. Na visão de Freitas (1995, p. 98-99), a escola não é “uma ilha na sociedade. Não está totalmente determinada por ela, mas não está totalmente livre dela. Entender os limites existentes para a organização do trabalho pedagógico ajuda-nos a lutar contra eles; desconsiderá-los conduz à ingenuidade e ao romantismo”.

A informação disponibilizada pelas docentes que atuam na classe do 4º ano, de que há apenas um planejamento direcionado para toda a classe, instiga algumas reflexões, porque, ao identificar que no planejamento elaborado pela professora regente não constam as atividades e conteúdos encaminhados ao aluno da modalidade EE, pode-se inferir que o ensino oferecido a esse aluno é organizado pelo improviso e contrasta com o argumento de Martins (2011, p. 138) de que “o planejamento, como mecanismo de orientação e de síntese da prática educativa, dá contornos a uma ação pedagógica sistematizada, elaborada e problematizada. Sem ele, a ação pedagógica pode ser resumida ao mero improviso”.

A seleção de atividades nos momentos iniciais de cada aula, com sua definição limitada às opções presentes na pasta de materiais fotocopiados, evidencia que o trabalho da auxiliar de ensino de EE da classe do 4º ano se pauta na improvisação. Também no trabalho da professora regente foram verificadas ações de improviso durante a ausência da auxiliar. As ações de improviso da auxiliar de ensino de EE

e da professora regente mostram que o planejamento elaborado para a classe do 4º ano não contempla o aluno da modalidade EE, uma vez que as atividades e conteúdos apresentados a ele são definidos durante o andamento da aula e não têm relação com o que prevê a Matriz Curricular para a etapa de ensino na qual o aluno está matriculado.

Esse tipo de ação docente demonstra que, para essas professoras, não estão suficientemente esclarecidos quais são os objetivos para o processo de ensino e aprendizagem do aluno da modalidade EE. Ao mesmo tempo, o imprevisto e a tentativa de fazer com que o educando desenvolva alguma atividade evidenciam que a sua escolarização não está sendo negligenciada, mas necessita ser sistematizada a partir de objetivos que atendam as suas necessidades educacionais. É imprescindível a compreensão por parte dos professores de que a matrícula desses alunos não significa apenas o acesso a sala de aula, mas uma possibilidade de ampliação das suas capacidades humanas. Entretanto, compreende-se que a maneira como as políticas de EE vem sendo implementadas pelo MEC não contribuem para a construção desse entendimento, pois o foco dessas está centrado em garantir a matrícula nas classes do ensino regular e prover os recursos e serviços necessários para atendimento às necessidades específicas dos alunos da modalidade EE, ou seja, tais ações não se voltam para o trabalho pedagógico desenvolvido na classe comum pelo professor regente e auxiliar de ensino de EE.

A exposição das atividades e o auxílio aos alunos durante o desenvolvimento delas constituem o trabalho dos quatro professores regentes participantes da pesquisa. Contudo, nas classes do 1º e 4º anos tais ações não se estendem para os alunos da modalidade EE. No caso do 1º ano, considera-se que essa situação é consequência, entre outros motivos, da ausência de tecnologia assistiva que possibilite estabelecer uma comunicação com a aluna. Sem uma tecnologia assistiva, a auxiliar secundariza a etapa da explicação e centraliza as suas ações, ajudando na realização das atividades, a fim de permitir que a aluna participe do que foi planejado pelo professor regente. Ainda no que se refere à classe do 1º ano, verificou-se que, na ausência

da auxiliar, a aluna da modalidade EE fica sem participar das atividades propostas para a classe. Depreende-se que não há um trabalho em conjunto entre professor regente e auxiliar, fato que dificulta o planejamento de uma aula que contemple a aluna da modalidade EE.

As análises traçadas neste eixo evidenciam que a presença de dois docentes atuando concomitantemente não é suficiente para que seja desenvolvido um trabalho pedagógico em conjunto, voltado aos alunos da modalidade EE. Primeiramente, faz-se necessária a construção de uma proposta de trabalho coletivo entre professor regente e auxiliar que articule efetivamente o ensino regular com a modalidade EE e que ofereça condições adequadas para a realização de um trabalho docente com qualidade. A ausência de tempo para a elaboração do planejamento em conjunto com os professores regentes, por exemplo, traz como consequência, para os auxiliares, o desenvolvimento de um trabalho pedagógico organizado pelo improvisado que poderá acarretar prejuízos no processo de escolarização dos alunos da modalidade EE.

Ademais, considera-se que a divisão de atribuições observada nas quatro classes de ensino está prevista, mesmo que de forma implícita, nos documentos da área da EE de âmbito nacional e municipal. Ao centralizar as reflexões especificamente no trabalho do auxiliar e do professor da Sala Multimeios, tais políticas demonstram que assuntos relacionados com os educandos que possuem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação continuam sendo de competência dos profissionais da EE. Essa desarticulação entre o ensino regular e a EE interfere na qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor regente, pois este docente, mesmo lecionando no contexto em que esses alunos são matriculados, permanece sem qualquer conhecimento acerca do seu processo de ensino e aprendizagem.

Materiais, Equipamentos e Recursos Pedagógicos

considera-se que uma discussão acerca dos materiais, equipamentos e recursos pedagógicos utilizados pelos docentes é

imprescindível para refletir sobre as condições disponibilizadas ao professor regente e ao auxiliar para a realização do trabalho pedagógico com os alunos da modalidade EE, uma vez que a condição destes pode exigir adaptações nos materiais já existentes, aquisição de equipamentos e a elaboração de novos recursos pedagógicos.

Especificamente na classe do 1º ano se constatou que a ausência de materiais e recursos pedagógicos adaptados interfere diretamente no trabalho pedagógico desenvolvido pelos docentes com a aluna da modalidade EE. Para a realização das atividades, por exemplo, observou-se que o lápis de escrever deveria conter um engrossador, pois esta adaptação possibilitaria maior estabilidade no desenvolvimento da escrita e conseqüentemente não exigiria que a auxiliar utilizasse grande parte do tempo da aula para posicionar o lápis na mão da aluna. Ambos os docentes dessa turma ressaltaram a importância da elaboração de uma prancha de comunicação alternativa, pois o uso desta tecnologia assistiva permitiria dialogar com a aluna da modalidade EE durante o desenvolvimento do trabalho pedagógico e possibilitaria sua interação com os demais integrantes da classe.

Por meio da observação foi possível perceber que a auxiliar de ensino de EE que atua no 1º ano 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. A cadeira de rodas, uma tecnologia assistiva voltada para a mobilidade, também é utilizada por essa auxiliar durante o desenvolvimento do trabalho com a aluna da modalidade EE. No entanto, esse recurso não é usado dentro da sala de aula, pois o tamanho da cadeira é incompatível com os demais mobiliários da sala. Nesse lugar, a auxiliar necessita suspender a aluna com os seus braços para que seja possível locomovê-la de um lugar para o outro, uma demanda que poderia ser suprida com o uso de um andador, um recurso que não foi disponibilizado. Novamente se constata que a

auxiliar substitui uma função que deveria ser suprida pelo uso de um recurso, o que aponta para a intensificação do trabalho desta docente.

Pode-se depreender que o desenvolvimento do trabalho pedagógico com os alunos da modalidade EE 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 EE permanecerá limitado ao atendimento a essas demandas.

Há que se questionar se as políticas de EE 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 (BRASIL, 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 PNEEPEI (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.

Lugar/Tempo

Neste eixo são traçadas reflexões em torno das categorias lugar e tempo, elementos que constituem a organização escolar e, por esse motivo, apresentam grande relevância para o desenvolvimento do trabalho docente com os alunos da modalidade EE.

Frago (1998), autor de referência utilizado neste eixo, apresenta uma distinção entre espaço e lugar. Segundo o autor, “a ocupação do espaço,

sua utilização, supõe sua constituição como lugar. O ‘salto qualitativo’ que leva do espaço ao lugar é, pois, uma construção. O espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói” (p. 61). O autor mobiliza a categoria “lugar” para se referir ao que foi construído socialmente, o que permite depreender que a escola, assim como a sala de aula não são espaços, mas sim lugares, pois possuem uma função educativa determinada social e historicamente. A partir dessa definição, conclui-se que os alunos ocupam um lugar no interior da sala de aula, que por sua vez não é definido de maneira aleatória. Tal ressalva contribui para justificar o uso da categoria lugar, ao invés de espaço, no decorrer do presente trabalho.

No documento Programa Escola Aberta às Diferenças, que tem como proposta a transformação do sistema educacional do município de Florianópolis em um “sistema educacional inclusivo”, identificaram-se algumas referências às categorias de espaço e tempo — esta voltada em grande medida ao respeito aos ritmos de aprendizagem dos alunos. Também consta no referido documento 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 EE está diretamente relacionado com o tipo de deficiência.

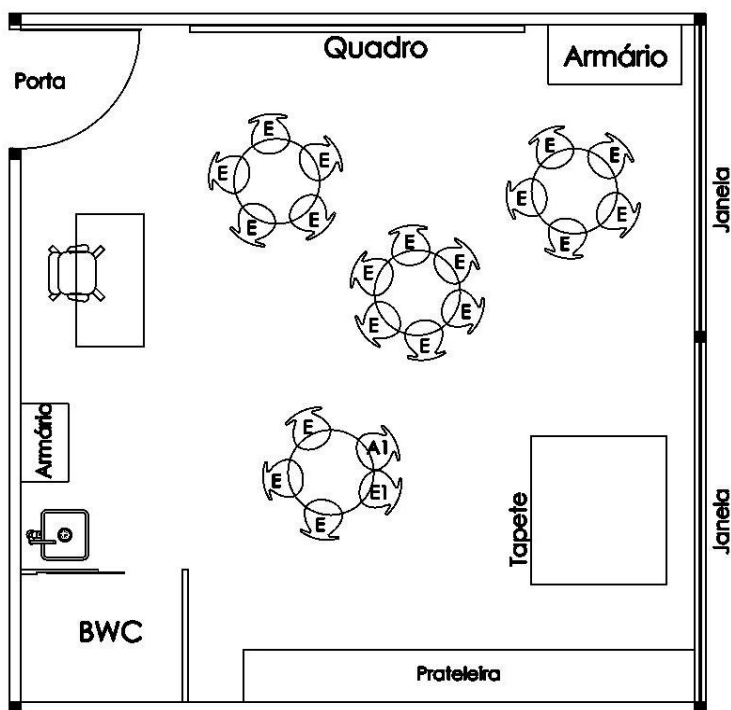
Esse excerto motivou os seguintes questionamentos: há possibilidade de esses espaços isolados também serem construídos dentro das classes do ensino regular, contexto este priorizado pela PNEEPEI (BRASIL, 2008) para a escolarização dos alunos da modalidade EE? A matrícula na classe comum descarta a possibilidade de um ensino individualizado com base na deficiência? Os dados apresentados evidenciam que em quatro das classes pesquisadas o auxiliar trabalha individualmente com o aluno da modalidade EE, ou seja, sem a participação do professor regente. Numa das classes, a oferta dos conteúdos curriculares e atividades pedagógicas é totalmente diferente do que é proposto aos demais integrantes da classe. Verifica-se a existência

de “ilhas” no interior da classe comum que são construídas a partir de alguns critérios – no caso dos alunos da modalidade EE, por meio de um diagnóstico que comprove uma deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

Nas classes investigadas foram identificadas formas diferenciadas de administração do tempo e organização dos lugares. Os alunos e docentes utilizaram outros âmbitos da escola, mas para verticalizar as análises, optou-se por centralizar as reflexões especificamente sobre a sala de aula.

Na Figura 1 se observa que os alunos matriculados na classe do 1º ano sentam-se em mesas redondas que possibilitam a formação de grupos constituídos por até seis integrantes.

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



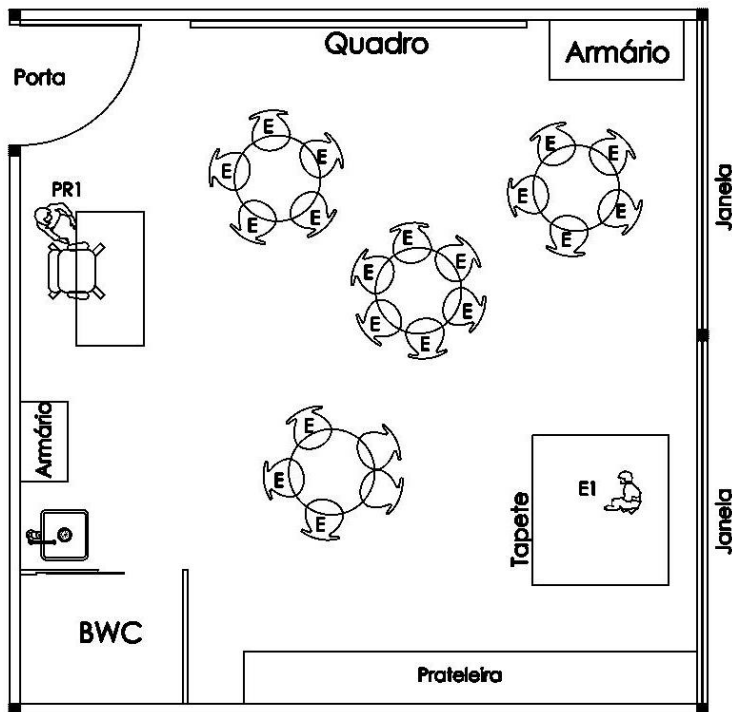
Legenda:

E1: aluna da modalidade Educação Especial / E: demais alunos da classe

A1: auxiliar de ensino de Educação Especial / Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2012)

A aluna da modalidade EE está inserida em um dos grupos; contudo, sua permanência nesse lugar está condicionada à presença da auxiliar de ensino de EE. Notou-se que, no horário do lanche dessa docente, a aluna permanecia no tapete localizado em um dos pontos da sala, enquanto os demais alunos continuavam a desenvolver as atividades nos grupos (Figura 2).

Figura 2 – Distribuição dos alunos da classe do 1º ano durante o horário do lanche da auxiliar de ensino de Educação Especial



Legenda:

E1: aluna da modalidade Educação Especial /E: demais alunos da classe
PR1: professor regente /Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2012)

A ação da auxiliar em posicionar a aluna no tapete durante a sua ausência foi justificada pelo fato de não existir uma cadeira adaptada que permita à educanda permanecer na mesa com os demais colegas

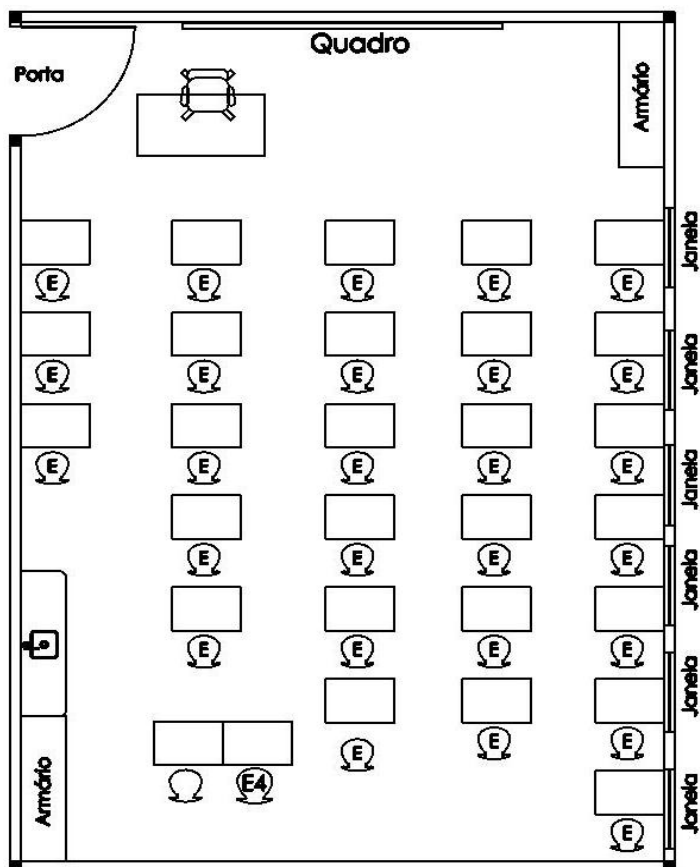
sem que seja necessário o auxílio de um profissional. Nas ocasiões em que ficou no tapete, a aluna não participou das atividades realizadas nos grupos e conseqüentemente não teve contato com os conteúdos a elas associados. Durante os procedimentos de higienização que ocorrem após o lanche da auxiliar, que duram em média quinze minutos, não há interrupção da aula, ou seja, a aluna da modalidade EE também não participa do que está sendo desenvolvido com a classe durante a sua ausência.

A partir dessas observações é possível inferir que os objetivos do trabalho pedagógico com essa aluna não são os mesmos definidos para os demais integrantes da classe; caso contrário, seria solicitada a realização das atividades pedagógicas.

Nota-se que há uma relação direta entre as condições adequadas de trabalho do professor, previstas no artigo 67 da LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996), e o processo de escolarização dos alunos da modalidade EE, pois a ausência dos recursos resulta em precarização do trabalho docente e do ensino oferecido a esses sujeitos.

Na classe do 4º ano, as mesas e cadeiras de uso individual dos alunos estão distribuídas em cinco filas. A Figura 3 mostra que o mobiliário utilizado pelo aluno da modalidade EE não está inserido nessa organização, pois se encontra localizado separadamente em um dos cantos da sala.

Figura 3 – Organização dos lugares na classe do 4º ano



Legenda:

E4: aluno da modalidade Educação Especial / E: demais alunos da classe

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2012)

Esse dado responde o questionamento elaborado no início deste eixo, pois evidencia que o acesso dos alunos da modalidade EE 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).

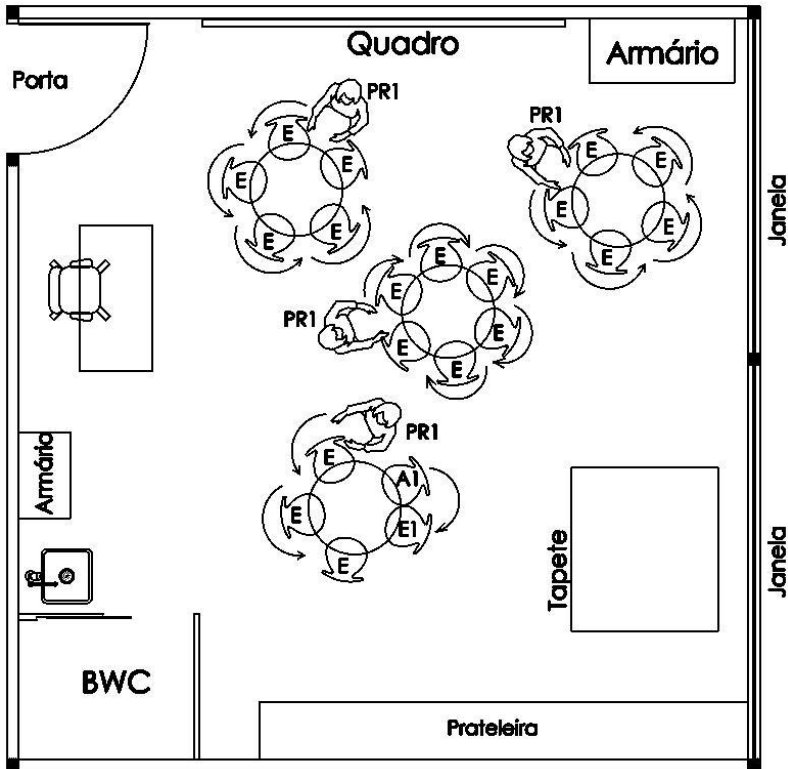
A partir dos dados da observação se pode afirmar que a matrícula dos alunos da modalidade EE nas escolas da rede regular de ensino não pressupõe que os lugares estejam organizados para que eles façam parte de um coletivo, o que, conseqüentemente, individualiza o trabalho docente com esses alunos no interior das salas de aula. Sobre isso, Escolano (1998, p. 27) argumenta que “os espaços educativos, como lugares que abrigam a liturgia acadêmica, estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto”. O autor acrescenta que “a arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta” (ESCOLANO, 1998, p. 45).

Em ambas as classes (1º e 4º anos) o lugar ocupado pelos professores regentes demonstrou ser bastante diverso. Nos momentos de desenvolvimento das atividades, por exemplo, os docentes têm por hábito circular entre as mesas para auxiliar os alunos, como mostram as figuras 4 e 5. Contudo, pôde-se perceber que as intervenções não contemplam especificamente os alunos da modalidade EE, ou seja, durante quatro horas de aula, os professores regentes não se reportam a esses alunos para ensinar os conteúdos previstos na Matriz Curricular.

Supõe-se que na classe do 1º ano essa situação decorre, entre outros motivos, da ausência de tecnologia assistiva que permita ao professor regente se comunicar com a aluna durante o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Outro elemento observado em ambas as classes e que instiga a pensar acerca dessa situação está relacionado ao pouco conhecimento dos professores regentes sobre a condição dos alunos

da modalidade EE. Oliveira (2004), em estudo sobre as condições de trabalho dos docentes que atuam em escolas públicas brasileiras, relata parte do que foi observado nas classes do 1º e 4º anos. Segundo a autora, os trabalhadores docentes “se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo expressam sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo” (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

Figura 4 – Movimentação do professor regente e da auxiliar de ensino de Educação Especial na classe do 1º ano



Legenda:

E1: aluna da modalidade Educação Especial /E: demais alunos da classe

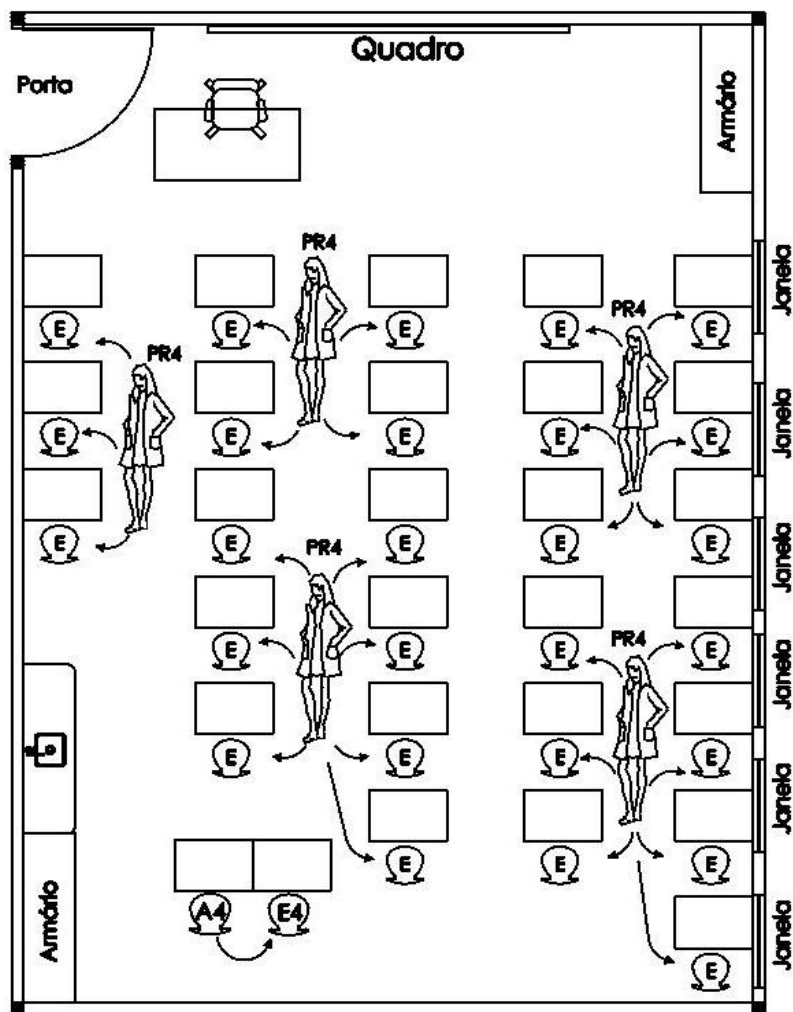
PR1: professor regente / A1: auxiliar de ensino de Educação Especial

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2012)

Com relação ao lugar ocupado pelas auxiliares de ensino de EE identificou-se que em ambas as classes (1º e 4º anos) as docentes permanecem durante quatro horas diárias exclusivamente ao lado dos alunos da modalidade EE. Ao analisar o Documento Orientador da EE (FLORIANÓPOLIS, 2007) é possível perceber que o lugar ocupado pelo auxiliar no interior da sala de aula está determinado mesmo que de forma implícita, pois não consta, entre as competências desse docente, na presença do aluno da modalidade EE, direcionar o seu trabalho para outro aluno que não seja aquele que possui um diagnóstico de deficiência ou transtorno do espectro autista.

Entende-se que a maneira como os lugares foram definidos evidencia uma cisão no trabalho pedagógico desenvolvido nas classes do 1º e 4º anos, pois as ações das auxiliares permanecem voltadas exclusivamente para os alunos da modalidade EE, enquanto o professor regente direciona atenção para os demais alunos da classe, como mostram as figuras 4 e 5. Cabe salientar que não há uma proposta de trabalho coletivo entre os dois docentes no Documento Orientador da EE, o que pode justificar a divisão de atribuições e a forma como se organizam os lugares.

Figura 5 – Movimentação da professora regente e da auxiliar de ensino de Educação Especial na classe do 4º ano



Legenda:

E4: aluno da modalidade Educação Especial / E: demais alunos da classe

PR4: professora regente / A4: auxiliar de ensino de Educação Especial

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2012)

No que se refere ao uso do tempo, observou-se que na classe do 1º ano a ausência de recursos de tecnologia assistiva exige que

a auxiliar utilize grande parte do tempo da aula para construir estratégias que possibilitem a participação da aluna da modalidade EE no desenvolvimento das atividades. Constatou-se grande dispêndio de tempo de trabalho da auxiliar para posicionar, por inúmeras vezes, os materiais escolares na mão da aluna — tempo que poderia ser utilizado para outros fins pedagógicos, como, por exemplo, para a explicação das atividades. Segundo Assunção e Oliveira (2009, p. 367)

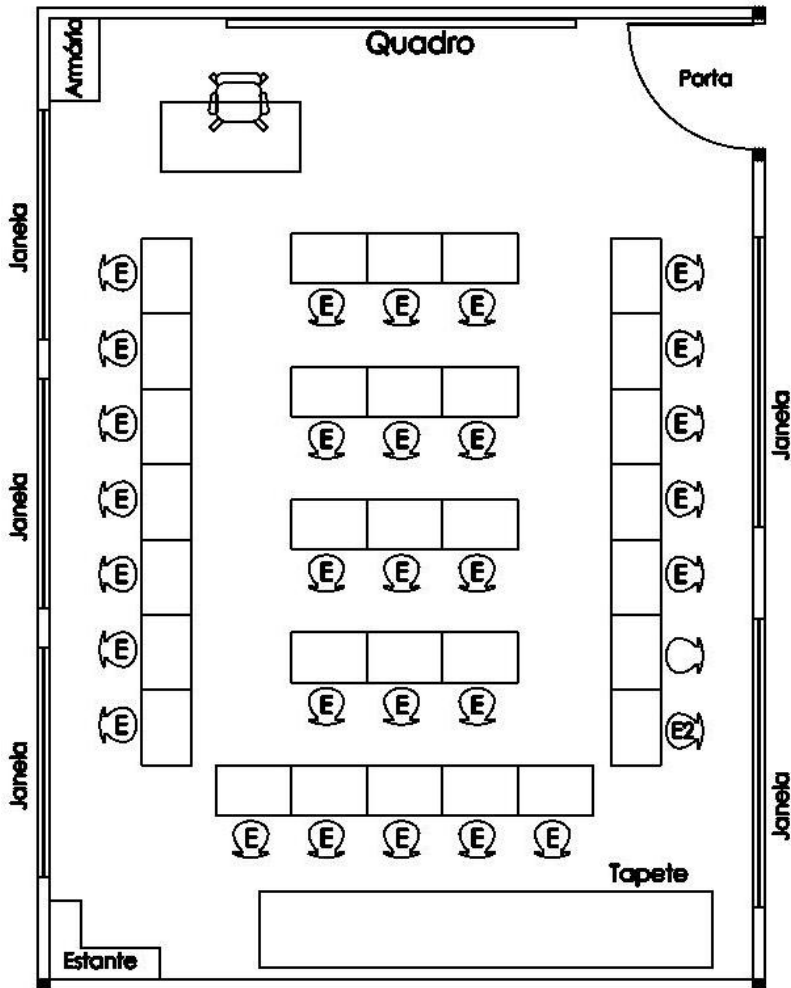
o processo de intensificação do trabalho vivido pelos docentes das escolas públicas brasileiras na atualidade pode, além de comprometer a saúde desses trabalhadores, pôr em risco a qualidade da educação e os fins últimos da escola, na medida em que tais profissionais se encontram em constante situação de ter de eleger o que consideram central e o que pode ficar em segundo plano diante de um contexto de sobrecarga e hipersolicitação, cujas fontes estão nas infindáveis e crescentes demandas que lhes chegam dia após dia.

Depreende-se que o auxiliar é muito mais do que aquele que estimula a autonomia e a independência dos alunos com deficiência e transtorno do espectro autista, conforme definido no Documento Orientador, pois ele vem substituindo até mesmo os recursos necessários para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com tais alunos. De acordo com Martins (2011, p. 143), “de certa forma, a presença de um profissional de apoio na sala de aula nas turmas nas quais frequentam alunos da EE parece substituir as necessidades estruturais, materiais, pedagógicas e formativas da escola para dar conta do processo de escolarização dessa população”.

Nas classes do 2º e 3º anos se observaram formas diferenciadas de organização do mobiliário escolar; no entanto, em ambas a configuração dos lugares demonstrou favorecer a troca de conhecimentos entre os alunos. Como pode ser visualizado nas figuras 6 e 7, existe uma aproximação física entre os integrantes da classe. Os alunos da modalidade EE também estão inseridos nessa organização espacial e assim têm a oportunidade de se relacionar com outros alunos. Conforme apresentado anteriormente,

na classe do 1º ano os alunos também se organizam em grupos, porém, observou-se que, neste caso, a ausência de uma comunicação alternativa entre a aluna da modalidade EE e os demais integrantes da classe impossibilita a interação durante as aulas.

Figura 6 – Organização dos lugares na classe do 2º ano

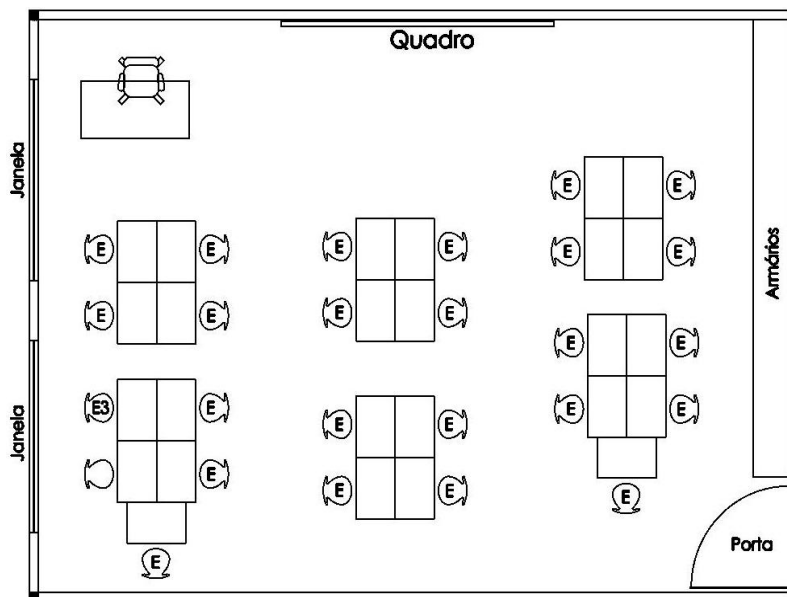


Legenda:

E2: aluno da modalidade Educação Especial /E: demais alunos da classe

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2012)

Figura 7 – Organização dos lugares na classe do 3º ano



Legenda:

E3: aluno da modalidade Educação Especial /E: demais alunos da classe

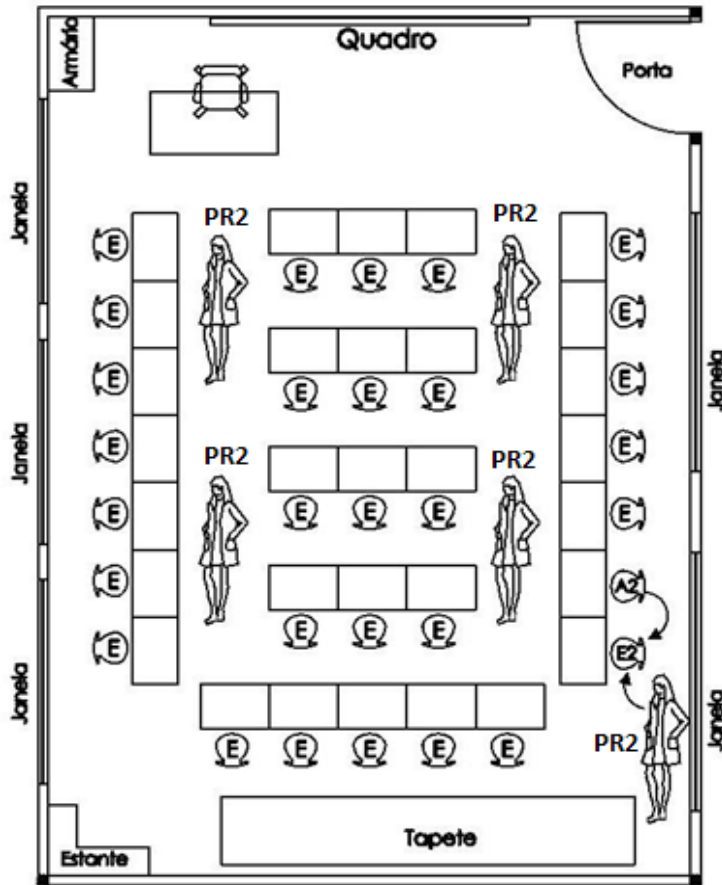
Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2012)

No que diz respeito aos lugares utilizados pelos docentes nas classes do 2º e 3º anos, constataram-se algumas semelhanças e diferenças em relação ao que foi observado nas classes do 1º e 4º anos. As professoras regentes, por exemplo, também têm o hábito de circular entre as carteiras durante o desenvolvimento das atividades, mas a presença das auxiliares ao lado dos alunos da modalidade EE não impede que as docentes destinem parte do tempo da aula para oferecer, a esses alunos, explicações e auxílio na realização dos exercícios propostos (Figuras 8 e 9).

Também se percebeu que o lugar ocupado pelas auxiliares de ensino de EE não difere do que foi observado nas classes do 1º e 4º anos, o que permite inferir que essas docentes, como profissionais da EE da RME de Florianópolis, estão sendo orientadas a permanecer durante

a aula ao lado dos alunos da modalidade EE, com suas ações voltadas exclusivamente para esses sujeitos.

Figura 8 – Movimentação da professora regente e da auxiliar de ensino de Educação Especial na classe do 2º ano



Legenda:

E2: aluno da modalidade Educação Especial

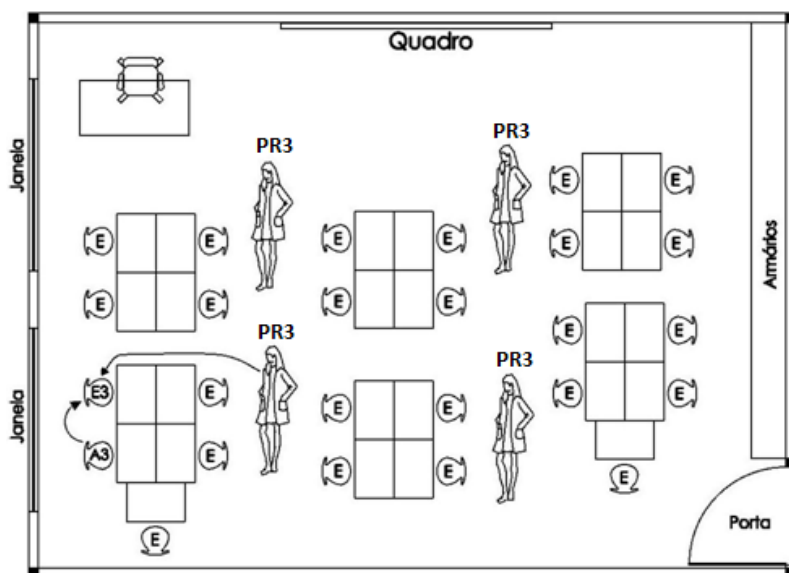
E: demais alunos da classe

PR2: professora regente

A2: auxiliar de ensino de Educação Especial

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2012)

Figura 9 – Movimentação da professora regente e da auxiliar de ensino de Educação Especial na classe do 3º ano



Legenda:

E3: aluno da modalidade Educação Especial /E: demais alunos da classe

PR3: professora regente /A3: auxiliar de ensino de Educação Especial

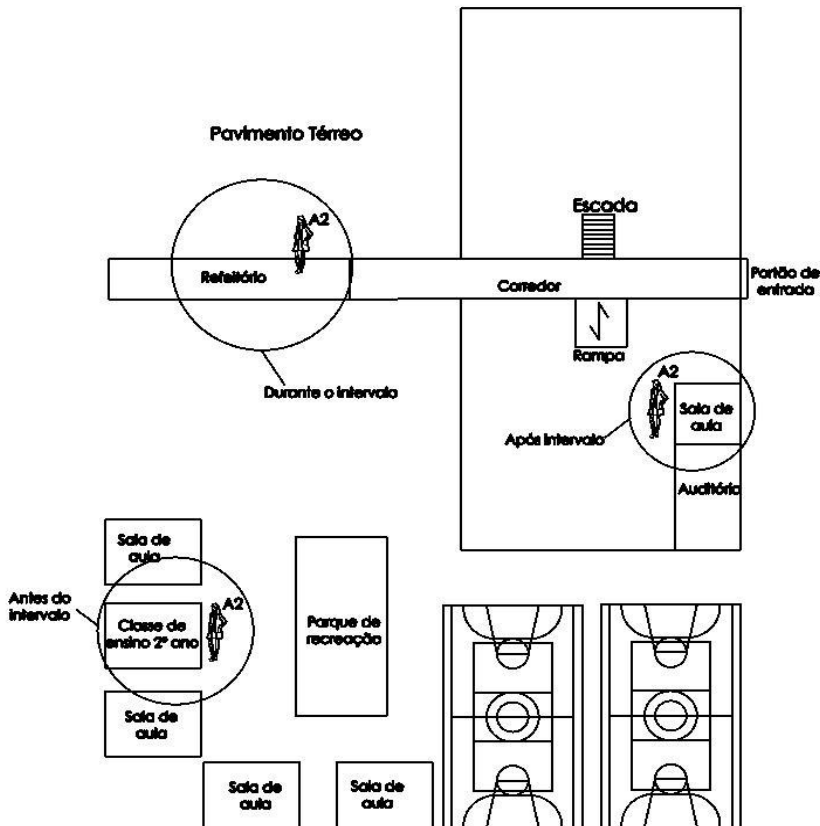
Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2012)

Também se verificou que, durante a ausência das auxiliares, o lugar ao lado dos alunos da modalidade Educação Especial foi por alguns momentos ocupado pelas professoras regentes. O fato de esses alunos serem contemplados na realização do trabalho pedagógico revela que as professoras regentes das classes do 2º e 3º anos elaboram um planejamento com objetivos voltados para o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem desses alunos.

Nas quatro classes investigadas se percebeu que os lugares no interior das salas de aula foram organizados com o objetivo de “introduzir ordem e previsão, certeza e racionalidade, regulação e uniformidade” (FRAGO, 1998, p. 131), no que se refere tanto à escolarização dos alunos quanto ao trabalho dos docentes.

As auxiliares que atuam nas classes do 2º e 3º anos por exercerem a função de volante administram o tempo das aulas de forma diferenciada, pois necessitam ajudar alunos que se encontram em classes distintas. A auxiliar do 2º ano divide as quatro horas de trabalho do período vespertino em dois momentos: antes e depois do intervalo. Como pode ser visualizado na Figura 10, no início da aula a auxiliar se dirige para a classe do 2º ano, onde permanece até o horário do intervalo. Após o recreio, período em que acompanha três alunos da modalidade EE, a docente realiza o seu lanche com duração de quinze minutos e em seguida se desloca até outra sala para auxiliar dois alunos da modalidade EE.

Figura 10 – Movimentação da auxiliar volante do 2º ano



Legenda:

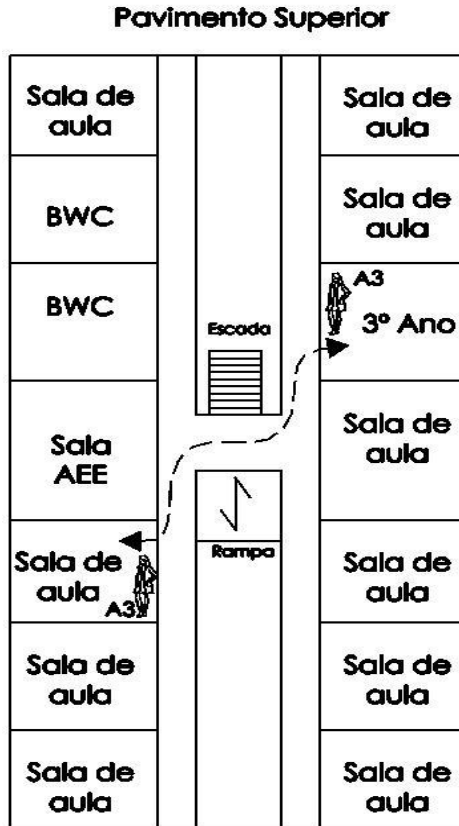
A2: auxiliar de ensino de Educação Especial /Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2012)

Diferentemente dessa situação, a auxiliar do 3º ano alterna o tempo do seu trabalho entre duas classes, ou seja, faz revezamento para auxiliar dois alunos que apresentam condições distintas e estão matriculados em diferentes etapas do ensino (Figura 11). Percebe-se que o fato de ambas as auxiliares desenvolverem o seu trabalho na mesma escola não impediu que as quatro horas do período vespertino fossem administradas de maneiras diferentes.

No Documento Orientador da EE (FLORIANÓPOLIS, 2007) não foram identificadas indicações para os auxiliares volantes quanto à forma de administrar o tempo das aulas, de modo que possam acompanhar mais do que um aluno da modalidade EE num mesmo período. Considera-se que a existência dessas indicações demandaria, da Gerência de Educação Inclusiva do município, a necessidade de revisão das atribuições desses docentes, pois, caso contrário, ficaria evidente a sobrecarga de trabalho que eles necessitam administrar, mas que não está explícita no campo das políticas da área da EE.

Cabe destacar que a auxiliar do 3º ano também acompanha o aluno da modalidade EE durante o recreio e somente após o término do intervalo realiza o seu lanche. O fato de as auxiliares lancharem após o recreio faz com que não tenham a oportunidade de dialogar com os demais professores e profissionais da escola que se reúnem nesse momento. Considera-se que essa diferenciação no horário do lanche contribui para uma fragmentação na relação entre profissionais da EE e demais professores do ensino regular.

Figura 11 – Movimentação da auxiliar volante do 3º ano



Legenda:

A3: auxiliar de ensino de Educação Especial

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2012)

Por meio da observação também foi possível perceber que as auxiliares volantes necessitam interromper com frequência o trabalho desenvolvido com os alunos da modalidade EE. Tal situação impede o acompanhamento dos avanços e dificuldades que surgem durante o processo de ensino e aprendizagem desses alunos, além de interferir na qualidade do trabalho realizado pelas docentes.

Além disso, identificou-se que ambas as auxiliares volantes acompanham alunos da modalidade EE que possuem condições

diferentes, o que exige o domínio de alguns conhecimentos específicos. Essa constatação aponta para a intensificação do trabalho docente, já que, além de cumprir com as suas atribuições, a auxiliar precisa dominar os conhecimentos específicos de determinadas deficiências para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, o que demanda oportunidades de participação nas formações continuadas, algo que somente é possível quando existe outro profissional na escola que possa substituir o auxiliar nas tarefas com o aluno da modalidade EE. Pode-se afirmar que a intensificação, caracterizada por Garcia e Anadon (2009, p. 70) pela “crescente demanda de novas atribuições, pela falta de tempo para as atividades mais básicas da vida humana e pelo sentimento de cansaço crônico dos trabalhadores intelectuais em função do excesso de trabalho”, constitui o dia a dia dessas docentes.

As análises traçadas evidenciam que a ausência de materiais e recursos pedagógicos adaptados interfere no desenvolvimento do trabalho docente com os alunos da modalidade EE. O tempo das aulas, por exemplo, em vez de ser utilizado para o trabalho com os conteúdos curriculares, passa a ser administrado pelas auxiliares para a elaboração de estratégias de participação desses alunos nas atividades.

Os dados apresentados permitem concluir que o fato de os alunos da modalidade EE frequentarem o ensino regular não impede que permaneçam alocados em lugares isolados. Entende-se que não basta apenas garantir a matrícula desses sujeitos. É necessário também prover as condições adequadas para o processo de ensino e aprendizagem, incluindo a estrutura física das salas de aula.

Também se verificou que a maneira como estão organizados os lugares no interior das salas de aula evidencia uma cisão no trabalho pedagógico realizado com os alunos, de modo que a ação das auxiliares permanece voltada exclusivamente para os alunos da modalidade EE, enquanto as ações dos professores regentes são direcionadas para os demais integrantes da classe. Nas classes do 1º e 4º anos essa cisão é ainda mais perceptível.

As considerações apresentadas revelam que o provimento das condições adequadas é imprescindível para a realização de um trabalho pedagógico com qualidade. A precarização das condições de trabalho docente confirma o pressuposto de que os professores e auxiliares de ensino de EE não podem ser responsabilizados individualmente pela escolarização dos alunos da modalidade EE.

ALGUMAS CONCLUSÕES

Ao considerar que a Educação Especial é uma modalidade complementar ou suplementar à escolarização que ocorre no ensino regular, partiu-se do pressuposto de que o trabalho do(s) professor(es) da classe comum deve ser necessariamente objeto de reflexão das políticas dessa área, de modo que seja oportunizado, a esse(s) docente(s), condições adequadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com os alunos da modalidade Educação Especial. Tal hipótese foi desconstruída no decorrer da pesquisa, pois constatou-se que as ações das políticas de “perspectiva inclusiva” estão direcionadas para os serviços e profissionais da Educação Especial. Isso denota uma incoerência, pois tais políticas, ao mesmo tempo em que objetivam matricular os alunos da modalidade Educação Especial nas classes comuns, não se propõem a refletir sobre o trabalho realizado nesse lugar pelo professor regente.

A partir da análise das atribuições dos profissionais da Educação Especial, pôde-se concluir que, nas políticas nacionais e municipais dessa área, o trabalho na classe comum com os alunos da modalidade Educação Especial se restringe à disponibilização de cuidados pessoais e provimento de recursos pedagógicos e de acessibilidade, ou seja, não há uma proposição política que tenha por objetivo oferecer a esses sujeitos o ensino dos conteúdos acadêmicos.

Depreendeu-se que o foco dessas políticas não está centrado no processo de escolarização dos alunos da modalidade Educação Especial, mas sim na matrícula e no atendimento às necessidades específicas

oriundas da condição desses sujeitos. Tais dados evidenciam a ausência de uma proposta de articulação entre o ensino regular e a Educação Especial para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico com os alunos da modalidade Educação Especial.

Nas quatro classes participantes da pesquisa, o trabalho dos auxiliares não se resume ao cumprimento das atribuições previstas nos documentos da área da Educação Especial. Além de prestarem auxílio no âmbito da acessibilidade, alimentação, locomoção, higiene e comunicação, eles também ensinam os conteúdos curriculares aos alunos da modalidade Educação Especial — em duas classes, apenas os auxiliares é que realizam essa função. Todavia, o ensino do que está previsto na Matriz Curricular muitas vezes é secundarizado por causa da sobrecarga de atribuições desse profissional e também pelo fato de ser ele que atende a demandas que poderiam ser minimizadas com provimento de recursos pedagógicos adequados. Segundo Oliveira et al. (2012, p. 7), ainda que não se referindo aos auxiliares, “tudo isso vem somar a condições extremamente extenuantes de trabalho em que o professor já era submetido, extrapolando muitas vezes ao que é prescrito como sua atividade”.

No decorrer da pesquisa não se teve por objetivo verificar se o prescrito nas políticas de Educação Especial está se concretizando no cotidiano escolar, mas sim averiguar quais são as proposições presentes nessas políticas para o trabalho docente na classe comum com os alunos da modalidade Educação Especial. Essa orientação metodológica 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.

Conclui-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

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio./ago. 2009.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos no interior. In: BOURDIEU, Pierre (Org.). **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 481-486.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n 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 Público Federal. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de educação inclusiva: direito à diversidade**. Documento orientador. Brasília, DF: MEC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

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.

BRASIL. **Resolução nº 4**, de 13 de julho de 2010. Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. Brasília, DF, 2010a.

CAIADO, Kátia Regina Moreno; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Prerez; VILARONGA, Carla Ariela Rios. Estudo exploratório sobre o perfil, a formação e as condições de trabalho do professor. In: CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Cláudio Roberto (Orgs.). **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação/CDV/Facitec, 2011. p. 159-171.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez, 1995.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. In: ESCOLANO, Agustín; FRAGO, Antônio Viñao. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 19-57.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. Alunos com deficiência na escola comum: Os professores ensinam? Eles aprendem? **Anais... 28ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, M.G.** 2005.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura de Florianópolis. **Documento orientador da educação especial na rede municipal de ensino**. Florianópolis, S.C., 2007.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura de Florianópolis. **Resolução nº 01**. Fixa normas para o ensino fundamental de nove anos da rede municipal de ensino. Florianópolis, S.C., 2010.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura de Florianópolis. **Portaria nº 007**. Florianópolis, 2014.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura de Florianópolis. **Portaria nº 122**. Florianópolis, 2016.

FRAGO, Antonio Viñao. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, p. 59 – 140.

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: Papirus, 1995.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009.

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.

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.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 4 ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

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.

MARIN, Alda Junqueira. Com o olhar nos professores: desafios para o enfrentamento das realidades escolares. **Cad. Cedes**, v. 19 n. 44, p. 8-18, 1998.

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.

OLIVEIRA, Dalila Andrade et al. **Transformações na organização do processo de trabalho docente e o sofrimento do professor**. Disponível em: <<http://www.redeestrado.org/web/archivos/publicaciones/10.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OSTETTO, Luciana. Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2000. p.175-199.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SOLÉ, Isabel; BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa. **Aprender a ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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.

SCHREIBER, Dayana Valéria Folster Antônio. **Política educacional, trabalho docente e alunos da modalidade educação especial**: um estudo nos anos iniciais do ensino fundamental. 2012. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

SCHREIBER, Dayana Valéria Folster Antonio; VAZ, Kamille. A política de educação especial na perspectiva inclusiva: o descaso com a escolarização dos sujeitos público alvo da educação especial. X Anped Sul, 2014, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/186-0.pdf>. Acesso em: 30 out. 2014.



OS FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS EM DISPUTA NA ORGANIZAÇÃO DOS SERVIÇOS E DA ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRATÉGIAS DE CONSOLIDAÇÃO POLÍTICA NA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS

Roseli Terezinha Kuhnen

No presente texto apresento resultados de nossa pesquisa de mestrado, realizada entre os anos de 2009 e 2011, que teve como tema central as formas organizativas da Educação Infantil para atender os sujeitos da Educação Especial e os fundamentos psicológicos da Educação Infantil e da Educação Especial na organização da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMF). Para tanto, tivemos como objetivo apreender as sínteses concretas na proposta de atendimentos da referida rede a partir de elementos para compreender as articulações e ações e estratégias das gerências envolvidas com o trabalho voltado aos sujeitos da Educação Especial; como se objetiva na política municipal, a apreensão da política nacional mediante a análise dos princípios norteadores anunciados; bem como, identificar elementos que possibilitem compreender os fundamentos teóricos, principalmente os psicológicos, que norteiam as diretrizes curriculares para os sujeitos da Educação Especial (EE) na Educação Infantil (EI) numa perspectiva inclusiva.

Desse modo, iremos abordar nesse capítulo resultados da pesquisa que possam contribuir para elucidar, nas formas organizativas do trabalho pedagógico, as condições objetivas de trabalho dos profissionais que são os responsáveis pelo trabalho com os sujeitos da educação especial na etapa educação infantil.

As formas organizativas do trabalho pedagógico são aqui entendidas como uma expressão da organização do fazer docente em condições que lhe são dadas. São definidas, portanto, como sínteses concretas dos processos de gestão, do financiamento, da organização do currículo, das efetivas condições de trabalho e das possibilidades das relações pedagógicas no contexto escolar (GARCIA, 2006).

Nosso estudo se desenvolveu por meio de análise documental, por meio da qual buscamos os significados dos discursos políticos e as concepções que os sustentam. Tomamos como referência os subsídios teórico-metodológicos utilizados pelo nosso grupo de pesquisa¹ (SHIROMA, CAMPOS, GARCIA, 2005), tendo por bases os conceitos, os conteúdos e os discursos que estão presentes nos documentos a nível nacional e municipal, realizando um esforço no sentido de articular as duas áreas, educação infantil e educação especial.

Na análise dos documentos, consideramos a reforma do Estado na década de 1990 e os processos de escolarização dos sujeitos da EE na EI no contexto das reformas educacionais, como objeto das políticas públicas no campo da educação escolar. Entendemos que essas reformas alcançam a esfera da gestão, do financiamento, do currículo e seus fundamentos teóricos. Para compreender esses elementos de forma apropriada é necessário dar atenção à linguagem, partindo da ideia de que “não há nada de novo em relacionar linguagem e política nem em sugerir que a relação entre elas não é só reflexão ou mistificação ideológica, mas de constituição mútua” (SHIROMA, CAMPOS, GARCIA, 2005, p. 3).

Tomaremos aqui como referência a organização da educação brasileira, principalmente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que define a Educação Infantil como dever do Estado e direito da criança, e da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN), que reconheceu a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, vinculando-a ao sistema municipal de ensino, prevendo a oferta de atendimento gratuito em creches e pré-escolas.

¹ Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO).

Nas reformas educacionais da década de 1990, o Brasil direcionou e assumiu o projeto educacional prescrito por organismos multilaterais, cujas bases foram lançadas na Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, Jontiem (Tailândia). Tais elementos inspiraram o Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993).

Desse modo, a reforma educacional vem “instaurando um novo modelo de organização e gestão da educação pública, tanto do sistema quanto de suas instituições que, sob o fetiche da modernidade e da democratização, vivifica os fundamentos neoliberais que estão experimentando nossas sociedades” (KRAWCZYK, 2002, p. 62, grifos nossos). Essas reformas propõe um Estado avaliador no lugar de um Estado social, sendo que a relação entre centralização e descentralização na gestão educacional é que faz parecer a reforma liberadora e autoritária ao mesmo tempo.

Krawczyk (2002, p.63) salienta que esse modelo está definido pela descentralização em três dimensões que se complementam e que geram uma nova lógica de governabilidade da educação pública do país: “1-Descentralização entre os diferentes órgãos de governo – municipalização; 2) Descentralização para a escola – autonomia escolar; Descentralização para o mercado – responsabilidade social”.

O neoliberalismo passou a dominar os discursos das reformas no Brasil no final da década de 1980, com a proposta de reduzir a atuação do Estado na esfera da regulação econômica, da tributação sobre o capital e da promoção de benefícios e direitos sociais. Em termos econômicos e políticos, o Estado neoliberal devia se fortalecer para defender o livre mercado e favorecer a acumulação capitalista (COSTA,2006). Essas ideias ganharam força, caracterizadas por constituírem essencialmente um movimento político e ideológico que buscava criar legitimidade e manter os avanços da globalização econômica, justificando a desigualdade social a partir das diferenças naturais. Portanto, o Estado não é um árbitro neutro entre as diferentes classes sociais na sociedade capitalista, mas está no centro da disputa neoliberal em defesa do grande capital.

Por sua vez, as políticas educacionais expressam essas contradições ao longo da história da sociedade, definindo e redefinindo o seu perfil para se adaptar aos interesses da sociedade capitalista. O processo educativo forma as aptidões e comportamentos que são necessários para a manutenção dessa sociedade.

A pedagogia subjacente a esse projeto de sociedade é a verdadeira pedagogia da exclusão, como analisa Saviani (2007). Pedagogia esta que tem como objetivo preparar os indivíduos para se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. Todavia, se isso não for possível, tal pedagogia ensina os indivíduos a se responsabilizarem pelos seus fracassos.

Nesse contexto, não há, segundo Saviani (2007, p. 426), um núcleo definidor das ideias pedagógicas hegemônicas na década de 1990; “por isso, sua referência se encontra fora delas, mais precisamente nos movimentos que a precederam. Daí que sua denominação tenda a se fazer lançando mão das categorias precedentes às quais se antepõem prefixos do tipo ‘pós’ ou ‘neo’”.

Ao longo da década de 1990, as políticas educacionais ganharam “novos contornos”, ainda que em uma tonalidade aparentemente crítica, e incorporaram “paulatinamente o léxico social-liberal, e isso significa dizer que o **par inclusão/exclusão** contribuiu para a redefinição da problemática educacional, extirpando destas a consideração das consequências do capitalismo dependente para a educação” (LEHER, 2009, p. 240, grifos nossos).

O uso do par exclusão e inclusão está redefinindo a problemática da educação das classes populares no capitalismo dependente e foram “difundidas num contexto de apagamento e relexicalização das palavras-chaves da história das lutas sociais, como capitalismo, classe, contradição, expropriação e exploração, acumulação, entre outras” (LEHER, 2009, p. 240).

Nessa esteira, foi se consolidando a proposição de que todos os problemas educacionais são decorrentes de gestão pedagógica e da falta

de focalização adequada. A focalização como gestão de verba pública mais eficiente objetivava a conformação de toda sorte de subgrupos.

Manter essa ótica ajuda a assegurar que as teorias de exclusão sociais e políticas não recorram às teorias deficitárias focalizadas na patologia de indivíduos ou de grupos de indivíduos. Entretanto, quando examinamos a forma como esse conceito é operacionalizado nos anos 1990, é possível constatar como o capital social é salientado e direcionado para o indivíduo, ainda que considerando a família (LEHER, 2009, p. 233).

É dentro desse cenário que a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008a, p. 5) se define numa perspectiva de educação inclusiva como um “novo paradigma educacional” fundamentado “na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança na ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola”.

Como proposição de serviços a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades e “realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008a, p. 16). Portanto, em todas as modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado (AEE) constitui oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, podendo ser desenvolvido na própria escola ou em centros especializados que realizem esses serviços, públicos ou privados.

Para as crianças menores de seis anos, a referida política orienta que a inclusão escolar tem início na Educação Infantil, sendo que, do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado “se expressa por meio de serviço de intervenção precoce que objetiva

otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social” (BRASIL, 2008a, p. 16).

Todavia, o MEC transfere para os municípios a responsabilidade de gerenciar a Educação Especial na perspectiva inclusiva, orientando os sistemas de ensino a organizar uma proposta pedagógica para as necessidades especiais dos alunos e entendendo a Educação Especial como transversal aos níveis de ensino. Propõe ainda prestar apoio técnico e financeiro para a viabilização da oferta de AEE aos sujeitos da EE matriculados nos sistemas públicos de ensino, através das salas de recursos multifuncionais, por meio do Decreto Presidencial nº6.571/2008 (BRASIL, 2008b).

A EE na perspectiva da educação inclusiva passa a integrar a proposta da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas salas de recursos multifuncionais (BRASIL, 2008a).

Observa-se, contudo, que a ênfase nas salas de recursos pode significar uma política focalizada no atendimento educacional especializado e na deficiência, sem levar em conta o conjunto dos processos de escolarização dos sujeitos da EE.

Desse modo, propomos com esse estudo analisar as formas organizativas do trabalho pedagógico, como sínteses concretas dos processos de gestão, do financiamento, da organização do currículo, das efetivas possibilidades das relações pedagógicas no contexto escolar. Por conseguinte, estudar as condições objetivas em que os profissionais da Educação Especial na Rede Municipal de Florianópolis organizam o fazer docente com os sujeitos da educação especial na educação infantil.

Apresentaremos os elementos que ajudam a compreender os fundamentos psicológicos que subjazem à proposta de trabalho da RMF com os sujeitos da Educação Especial na Educação Infantil. Pois, partimos do pressuposto de que tais elementos compõe a racionalidade teórica que orienta a organização dos espaços, materiais e serviços, bem como,

a atuação dos profissionais da educação especial da Rede Municipal de Florianópolis.

OS FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ORGANIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

Nesse item discutiremos alguns elementos que contribuem para a compreensão dos fundamentos psicológicos que subjazem à proposta de trabalho da RMF com os sujeitos da Educação Especial (EE) na Educação Infantil (EI). Para isso, analisaremos documentação eleita como representativa deste trabalho.

Ressaltamos a dificuldade de análise dos fundamentos teóricos presentes em textos organizados a partir de um conjunto de proposições em uma arquitetura fragmentada. Na tentativa de dirimi-la, o caminho metodológico adotado foi o de analisar os elementos dos textos que alicerçam essas proposições, com o entendimento de que existe, no conjunto de tais propostas, um núcleo de fundamentação teórica que lhes dá sustentação. Elegemos como parâmetros para este estudo as concepções de sujeito e de aprendizagem encontradas nos documentos.

Pedagogia da infância: concepção de sujeito e concepção de aprendizagem

A Educação Infantil no município de Florianópolis tem seus pressupostos teórico-metodológicos pautados no documento Diretrizes Educacionais Pedagógicas para Educação Infantil (FLORIANÓPOLIS, 2010), que tem caráter orientador e cujo objetivo é estabelecer diretrizes para o sistema educacional no que se refere à organização e ao funcionamento das instituições de Educação Infantil.

Do conjunto de textos constituintes do documento, examinaremos um deles, aquele que tem destaque na publicação, assumindo caráter orientador do documento, “Diretrizes educacionais pedagógicas para a

Educação Infantil” (ROCHA, 2010). Analisaremos mais detalhadamente esse texto, uma vez que nele foram estabelecidas as diretrizes para as instituições de Educação Infantil na RMF² e fundamentado na Pedagogia da Infância.

Rocha (1999) define Pedagogia da Educação Infantil ou Pedagogia da Infância como um conjunto de relações que “que terá pois como objeto de preocupação a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais (ROCHA, 1999, p. 62, grifos nossos).

Desse modo, há o reconhecimento da especificidade da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica e cuja função se sustenta no “respeito aos direitos fundamentais da criança e na garantia de uma formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas” (ROCHA, 2010, p. 12, grifos nossos). A autora defende funções diferenciadas para as instituições de Educação Infantil e para as escolas — estas têm como função o domínio dos conhecimentos, enquanto aquelas têm como finalidade a complementaridade à educação familiar.

Para a referida proposta é essencial considerar as crianças — ou, como acentua Rocha (2010), “a auscultação das crianças” — como ponto de partida, o que implica desdobramentos na prática pedagógica e, portanto, dimensionamento das orientações e decisões dos professores acerca dos núcleos a serem privilegiados nas práticas pedagógicas, uma vez que os adultos compartilham suas experiências com as crianças.

A concepção de aprendizagem subjacente a essa perspectiva teórica está definida em termos de “desenvolvimento da ação educativa” imbricado à ampliação das experiências do dia a dia como caminho para apropriação do conhecimento, sem ter como objetivo o ato de ensinar, ou

² Por ter o documento em análise uma autoria declarada, utilizaremos Rocha (2010) como referência, mas ressaltamos que o tratamento analítico dedicado ao texto o considera como documento oficial da RMF; portanto, as ideias expressadas pela autora são consideradas como aquelas assumidas oficialmente pela rede de ensino.

seja, o objeto da Pedagogia da Educação Infantil é a preocupação com a própria criança.

A partir dessa compreensão, o conhecimento e a aprendizagem devem assumir na EI uma relação que está vinculada aos processos gerais da constituição da criança, considerando as diferentes dimensões humanas “envolvidas na construção do conhecimento e dos sujeitos históricos objetos da intervenção educativa” (ROCHA, 2010, p. 14).

Em termos de eixo da ação pedagógica para a Pedagogia da Infância, não está posto o acesso ao conhecimento sistematizado; a educação de crianças menores de seis anos não tem como objetivo o ato de ensinar, mas o de desenvolver experiências educativas com as crianças.

Todavia, vamos explicitar que tal pensamento não é consensual no campo da Educação Infantil. Arce (2004) define a Pedagogia da Infância como uma pedagogia antiescolar, pois seu discurso seria uma tentativa de desvincular totalmente a Educação Infantil da educação escolar. Segundo a autora, há um movimento pela constituição de uma nova pedagogia, que cortaria definitivamente todos os laços com o ensino e com a figura do professor como alguém que transmite conhecimentos às crianças.

Desse modo, a Pedagogia da Infância parte do pressuposto de que a escolarização, o ensino e a transmissão do conhecimento são prejudiciais ao desenvolvimento da criança. O lema “aprender a aprender” passa a ser central, pois a criança deve construir seus próprios significados relativos ao mundo que a cerca. Opera-se, assim,

uma naturalização das concepções de criança, de ser humano e de comunidade, tornando-se extremamente alienante ao buscar um **oásis** para a proteção e preservação de seu objeto central de trabalho, ou seja, a criança, deslocando-a do contexto capitalista no qual estamos inseridos (ARCE, 2004, p. 162, grifo da autora).

O fato de ter o ensino como eixo articulador do trabalho pedagógico na Educação Infantil, de propor a transmissão do saber erudito para as crianças menores de seis anos, não é algo perverso, muito pelo

contrário: o ato de ensinar, de transmitir conhecimentos sistematizados é “gerador do desenvolvimento psíquico do homem: a educação e o ensino (apropriação) são as formas universais de desenvolvimento psíquico humano” (DAVIDOV, 1988, apud ARCE, 2007, p. 35).

Por que negar o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade se ele é gerador do desenvolvimento psíquico do homem? Segundo Duarte, as correntes pós-modernas³ descartam a teoria, a objetividade, a verdade e a racionalidade, dão suporte e legitimam uma concepção negativa do ato de ensinar (DUARTE, 1993, 1996, 2000a, 2000b e 2004). Tal concepção não reconhece o processo histórico pelo qual o gênero humano transforma-se como resultado de sua própria atividade, em que a dialética é o motor do processo de objetivação e apropriação (DUARTE, 2004). Analisado sobre esse prisma, o fato de negar o acesso ao conhecimento acumulado para os sujeitos tem um objetivo ideológico de manter a hegemonia burguesa no campo educacional.

O pensamento pós-moderno⁴ se infiltrou no campo da pesquisa educacional no Brasil no início da década de 1990, recuperando alguns aspectos da conjuntura brasileira entre 1974 e 1985, no período chamado de “abertura e transição democrática”, com o intuito de compreender os motivos desse fenômeno. A entrada desse discurso na “pesquisa

3 Usaremos o termo “pós-modernismo” no sentido dado por Newton Duarte: “uma gama heterogênea e ampla de correntes de pensamentos que possuem em comum a atitude cética em relação à razão, à ciência, ao marxismo e à possibilidade de o capitalismo ser superado por uma sociedade que lhe seja superior. Incluo como subdivisões dentro do pós-modernismo o pós-estruturalismo, o neopragmatismo, o multiculturalismo, o pós-colonialismo e outras teorias similares” (DUARTE, 2004, p. 219).

4 “Eagleton (1998) distingue pós-modernidade como um período histórico específico do capitalismo e pós-modernismo como uma forma da cultura contemporânea. No entanto, apesar de fazer esta distinção entre pós-modernismo e pós-modernidade, adota o termo pós-modernismo para abranger os dois. Wood (1999), Moraes (2001), Della Fonte (2003), referem-se a uma ‘agenda pós-moderna’ que englobaria diferentes e distintas tendências como o multiculturalismo, o neopragmatismo, o pós-estruturalismo, o pós-marxismo, entre outras” (STEMMER, 2006, p. 11).

educacional brasileira se voltou não só contra o tecnicismo tecnológico e as teorias educacionais críticas, mas também contra as próprias teorias críticas da educação” (STEMMER, 2006, p. 12).

A Educação Infantil não ficou imune a esse discurso, como analisou Stemmer (2006), que se propôs a compreender o pensamento pós-moderno, “examinando se e como suas concepções se fazem presentes na educação infantil, notadamente na abordagem *Reggio Emilia*”, com o intuito de identificar suas prováveis consequências para a compreensão da criança, da infância e da educação” (STEMMER, 2006, p. 14, grifos da autora).

Outro aspecto relevante no texto das Diretrizes é que as bases da psicologia histórico-cultural, citando Vigostki, são retomadas por Rocha (2010, p. 17), como objetivo de explicitar uma posição de “afirmação da especificidade/particularidade da educação infantil”, sem associá-las a uma psicologia para fundamentar a prática pedagógica em termos de relação ensino/aprendizagem e desenvolvimento da personalidade.

Esse é um aspecto importante a ser analisado na proposta municipal: a ausência de uma teoria psicológica para fundamentar os processos de ensino e aprendizagem e do desenvolvimento da personalidade no documento das Diretrizes. Qual seria o motivo dessa ausência? Como se justifica a ausência de uma teoria de personalidade numa proposta pedagógica para as crianças menores de seis anos?

A ausência de uma psicologia para fundamentar os processos de ensino e aprendizagem e do desenvolvimento da personalidade, em nossa análise, tem relação com a apropriação da teoria de Vigostki sem a sua base marxista, tal como foi amplamente estudada por Duarte (1993, 2000a, 2004). A apropriação neoliberal e pós-moderna da teoria de Vigostki é pautada na ideia de educação como “negociação de significados” em um processo

interativo onde os agentes envolvidos iriam construindo seus significados pessoais por meio da interação com os significados construídos por

outros agentes sociais. Assim, o caráter social do conhecimento, presente na teoria vigotskiana, é transformado por esses intérpretes em um relativismo epistemológico, em que tudo é reduzido a uma interação semiótica. Nessa perspectiva, a tarefa principal da escola deixa de ser transmitir um saber objetivo sobre a realidade natural e social, para ser a tarefa de propiciar condições para um processo coletivo e interativo de compartilhamento e construção de significados que, em última instância, são pessoais, sendo considerados também sociais e culturais porque fazem parte de um mesmo contexto interativo (DUARTE, 2000a, p. 87).

Trata-se, portanto, de abandonar qualquer perspectiva de totalidade, pois se sustenta em uma epistemologia relativista, onde não há possibilidade do conhecimento científico a respeito da realidade social e do sujeito. É, portanto, a legitimação da impossibilidade de um projeto social e político que aponte para a superação da sociedade capitalista.

No campo da educação repercute uma concepção de sujeito que remete para reflexões acerca de uma noção de aprendizagem, na qual se percebe a presença de indicativos de um determinismo do psiquismo humano que insinua a mínima interferência possível nos processos da relação da criança com a realidade objetiva, pois parte-se do pressuposto que existe uma essência a priori e que, portanto, a relação pedagógica deveria acompanhar o desenvolvimento e a atividade espontânea das crianças.

O fato de o eixo da ação pedagógica estar nas ações da criança e na construção de uma “nova subjetividade”, a nosso ver, tem algumas implicações: 1) é uma simplificação do processo de ensino-aprendizagem ao não considerar que qualquer ação faz parte do processo de aprendizagem; mas não se resume a isso, pois qualquer prática educativa escolar tem subentendida uma teoria da aprendizagem e uma teoria da personalidade, uma didática para alcançar essa aprendizagem, ou seja, um método de ensino; 2) como toda relação pedagógica, vai ser orientada para determinada concepção de sujeito ou de criança e, por consequência,

para determinado tipo de relação entre o sujeito e a objetividade; nesse caso parece ficar expresso que é uma relação de sujeição do sujeito com o social, pois, para a perspectiva analisada, não existe contradição e, não existindo contradição, não se considera como possibilidade um sujeito no sentido de sujeito da história; 3) ao não focar o eixo do trabalho na aquisição do conhecimento pela criança, não oportuniza que ela se aproprie dos conhecimentos acumulados pela humanidade e, portanto, novamente nega ao sujeito a condição de sujeito da história ao não colocar a criança em relação à objetividade em um processo dialético no qual ela não constrói o conhecimento, mas se apropria dele e o utiliza como ferramenta técnica e política.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA RMF: CONCEPÇÃO DE SUJEITO E DE APRENDIZAGEM

As diretrizes para a Educação Especial na RMF estão contidas no documento Programa Escola Aberta às Diferenças: consolidando o movimento da reorientação didática (PEAD)⁵.

O PEAD tem como proposta transformar o sistema educacional em inclusivo, mediante um plano de ações para que “a rede possa ter condições de se reestruturar e atender a todos os educandos sem discriminação e exclusões, tornando-se, verdadeiramente, um sistema justo e democrático” (MACHADO, 2004, p. 13).

Na perspectiva apresentada no documento, uma escola inclusiva “pressupõe uma nova organização que considera a necessidade de todos

⁵ O documento, publicado em 2004 pela Secretaria de Educação do Município e organizado por Rosângela Machado, tem prefácio escrito por Maria Tereza Eglér Mantoan. Por se tratar de um documento com indicação de autoria, utilizaremos Machado (2004) como referência, exceto ao citarmos trechos da apresentação ou do prefácio do documento, quando utilizaremos Florianópolis (2010). Ressaltamos que os argumentos apresentados pela autora serão tratados como discurso oficial da RMF.

os educandos, não se restringindo apenas à inclusão de crianças com deficiências nas salas de aula comuns”(MACHADO, 2004, p. 13).

A proposta de educação inclusiva em foco enfatiza o argumento de que “mais do que nunca é necessária uma educação voltada para os valores humanos, que permitam a transformação da sociedade. E, falar de valores humanos significa falar de solidariedade, de ajuda mútua, de respeito, de ética, de coparticipação, de humanidade” (MACHADO, 2004, p. 15).

Dessa forma, a escola inclusiva, apoiada no princípio de que todas as crianças devem aprender juntas e sustentada na valorização da diferença como reconhecimento de nossa própria condição humana, tem como proposição uma formação moral humanizadora, com objetivo de tornar os indivíduos e a sociedade mais solidários, colaborativos e coparticipativos. “A garantia do direito à diferença deve ser o fundamento do projeto político-pedagógico de cada escola, responsável por elaborar ações que visem a consolidar esse valor de escola inclusiva (MACHADO, 2004, p.19).

Duarte (2000b) analisa que a educação tem sido apontada na retórica das classes dominantes como a grande responsável pela superação da chamada crise de valores pela qual estaria passando a sociedade capitalista. De acordo com o autor, a mudança de mentalidade abarca todos os sujeitos e tem propósitos ideológicos bem claros, com base nos quais os intelectuais da classe dominante têm defendido uma educação voltada para qualificar as pessoas para o mercado de trabalho, de forma a promover um desenvolvimento harmonioso e produzir um desenvolvimento humano que respeite a natureza, a diversidade e a cultura.

Em nossa análise o PEAD orienta um modelo de escola e de educação sustentado em uma mudança de mentalidade. Isso fica perceptível à medida que o essencial, ou o eixo da EE na perspectiva inclusiva, é realmente a mudança de mentalidade, ou seja, mudanças de relações dentro da escola, que envolvem modificações dos sentimentos

e valores morais para com o sujeito da Educação Especial, incluindo sentimentos de ajuda mútua, solidariedade e coparticipação. Tal concepção tem como princípio que basta educar sentimentos e valores, defender a tolerância e aceitação das diferenças individuais como forma de construir uma sociedade e uma escola inclusiva.

Parte-se da premissa segundo a qual “é preciso estabelecer uma nova relação entre igualdade e diferença” (MACHADO, 2004, p. 24). No documento do PEAD encontramos a seguinte declaração sobre igualdade: “certamente, não é uma igualdade no sentido de que todos sejam iguais, mas uma igualdade em direitos e deveres, inclusive o direito da diferença” (MACHADO, 2004, p. 23). Partindo desse pressuposto, há uma proposição de que se busquem condições para que “todos aprendam e se valorize cada pessoa como única, sendo essa a base que vai promover a educação para todos” (MACHADO, 2004, p. 24). No âmbito das ideias presentes no documento, mais que a igualdade, são as diferenças que fazem com que sejamos únicos — esta é a marca da singularidade humana.

Podemos considerar então que a EE na perspectiva inclusiva é uma proposta assentada na “focalização das diferenças” como resolução de todos os problemas da escola, que é a responsável por elaborar as ações para consolidar os princípios de uma escola verdadeiramente inclusiva, como solução para os problemas sociais e educacionais.

Em relação ao discurso da focalização das diferenças, Pierucci (1990) enfatiza que não somos iguais e, portanto, não podemos ser tratados como iguais, e que essa bandeira das diferenças é, desde a sua origem, signo da direita para justificar as desigualdades sociais de fato e reclamar as desigualdades de direito.

a certeza de que os seres humanos não são iguais porque não nascem iguais e portanto não podem ser tratados como iguais, quem primeiro a professou e apregoou nos tempos modernos foi a direita. [...] a bandeira da defesa das diferenças, hoje empunhada à esquerda com ares de recém-chegada inocência pelos “novos” movimentos sociais (o das mulheres, o dos negros, o dos

índios, o dos homossexuais, o movimento indigenista etc.), foi na origem — e permanece fundamentalmente — o grande signo das direitas, velhas ou novas, extremas ou moderadas. Pois, funcionando no registro da evidência, as diferenças explicam as desigualdades de fato e reclamam a desigualdade (legítima) de direito (PIERUCCI, 1990, p. 3, grifo do autor).

Em nossa análise, na EE na perspectiva inclusiva está subjacente uma concepção de individualidade humana descaracterizada de suas bases históricas e explicada como determinada pelos grupos sociais nos quais o sujeito está inserido e submetido por relações de poder. Nesse caso, o poder estaria circunscrito a determinados grupos locais, culturais; desconsidera-se que os sujeitos estão submetidos a relações de contradição de classe e que é mediante essa determinação maior que os grupos locais constituem suas organizações políticas e sociais.

É o processo histórico de constituição e desenvolvimento do gênero humano e do indivíduo, como resultado da atividade de todas as gerações de seres humanos, que está ausente no documento do PEAD. Recorta-se o indivíduo e o social em esferas “micros sociais”. Dito de outra forma, há a compreensão de que o “poder e a opressão estão pulverizados em todo lugar. Daí resulta a impossibilidade de estabelecer uma base de resistência que possibilite o enfrentamento da realidade objetiva” (MORAES, 2007, p. 4).

O documento do PEAD está ancorado na concepção de conhecimento circunstancial, individual e não passível de ser integrado a uma visão totalizadora da realidade objetiva, numa visão que fragmenta o conhecimento e o sujeito desse processo; dicotomiza o sujeito e o mundo, ou a realidade objetiva, como se fossem duas “entidades” que pudessem ser concebidas separadamente, ao naturalizar o social. Ao fim das contas é uma visão de adaptação do sujeito ao meio social.

O texto de base da proposta de educação inclusiva da RMF contém uma concepção subjetivista, espontaneísta e naturalizante de homem. A identidade é considerada como determinada, imposta pelo

social; portanto, a identidade do deficiente vai ser determinada pelo modo como ele é considerado, como normal ou como anormal. Mas quem determina o que é normal e anormal? É uma relação unilateral, na qual o indivíduo tem que se sujeitar ao que é determinado?

Não somos nós individualmente ou mesmo coletivamente — considerando aqui os coletivos particularizados, como uma comunidade escolar, por exemplo — que definimos o que é normal ou anormal. Seja no domínio do empírico ou do científico, a racionalidade é produzida coletivamente num movimento dialético entre o sujeito singular-universal e a realidade objetiva. O homem é um ser que se faz racional na sua relação com a objetividade e de acordo com o modo de produção da vida material ao longo de um processo histórico.

Então, não podemos concordar como uma noção segundo a qual uma identidade social do sujeito com ou sem deficiência seja constituída num processo onde se elege arbitrariamente uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas como normal e anormal, como está referido no PEAD. Sem levar em conta que existem sujeitos que possuem deficiências concretas e que essas acarretam “dificuldades a esses indivíduos, independentes das formas pelas quais o meio social em que vivem se organiza” (BUENO, 1997, p. 159).

Outro aspecto relevante é que, no PEAD, o conceito de identidade é comparado com o conceito de diagnóstico e normalidade, desconsiderando a existência efetiva de deficiências. Entretanto, entendemos que as deficiências concretas dos sujeitos não podem definir a personalidade deles e, por conseguinte, não deveriam definir o foco do trabalho com os sujeitos da EE. Todavia, tais deficiências precisam ser identificadas a partir de uma perspectiva sócio histórica, bem como é necessário um planejamento das diferentes necessidades de adaptações das práticas escolares para os sujeitos da EE.

Tal acepção pode ser compreendida como um relativismo epistemológico em que tudo é reduzido a uma interação semiótica, como podemos verificar neste excerto do documento em análise:

A diferença nos enriquece porque cada ser humano é singular e está em constante transformação, portanto não é fixa e definida, embora nossa prática seja naturalizar as diferenças. Essas são construídas por meio de relações e de poder. Também não podemos fazer das diferenças motivos de preconceito e discriminação. A tolerância às diferenças, no entanto, porque denota sentimento de superioridade, não é o nosso objetivo, uma vez que não advogamos aceitar as diferenças, como se fossem prontas e acabadas. A diferença não pode estar somente no outro, como se o outro possuísse algo de exótico, curioso e desconhecido. A diferença é nossa marca humana (MACHADO, 2004, p. 2).

Ancorando-se na concepção de deficiência como similar à diferença, o texto do PEAD expressa também que tal aspecto faz parte da nossa constituição humana. Consideramos tratar-se de uma forma de ocultar o que é deficiência e o que é diferença, sem discutir efetivamente as bases sócio históricas de dois conceitos tão complexos. Além disso, o documento não explicita que existem deficiências efetivas e reais que requerem uma organização pedagógica, materiais, recursos, acessibilidade e formação específicas. Essa noção de deficiência a priori, como marca humana, corrobora o entendimento de que questões sociais e humanas são tratadas sob orientação de um determinismo biológico ou social.

A identidade social dos “anormais”, como analisa Bueno (1997, p. 159), é uma construção histórica e, portanto, mantém alguma continuidade ao longo da história. E em todas as épocas o meio social identificou certas características que esses sujeitos possuíam e os efeitos delas sobre as possibilidades de participação na sociedade.

A EE na perspectiva inclusiva, a nosso ver, alimenta-se do discurso da celebração das diferenças, ancorando-se na perspectiva de aprendizagem de base inatista, na qual as barreiras ou as dificuldades de aprendizagem são focadas no aluno com ou sem deficiência. Tal apreciação se confirma à medida que, no documento do PEAD, a diferença aparece como sinônimo de desigualdade e também como similar à deficiência. O que

visualizamos é uma proposta de EE sustentada em termos de “uma nova relação” entre igualdade e diferença, sem mudar as estruturas excludentes do modo de produção da vida na sociedade capitalista. Além disso, as diferenças físicas, de gênero, étnicas, de condição social, são tratadas como fazendo parte do mesmo grupo de conceitos, indistintamente. Com base nessa compreensão de diferença é que Machado(2004) defende uma aprendizagem individualizada, onde cada um traça o seu caminho e onde existem várias formas de chegar ao conhecimento.

Para proporcionar uma aprendizagem individualizada, considerando que ensinar não é transmitir conhecimento, “é preciso que pensemos que o ensino deverá ser diferente para dar conta das diferenças, pois segundo Freire (apud MACHADO, 2004,p. 34), “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou para sua construção”. Sendo assim, aprender significa “errar, ter dúvidas, expressar, dos mais variados modos de que sabemos; significa representar o mundo, a partir de nossas origens, valores, sentimentos” (MANTOAN apud MACHADO, 2004, p. 35).

A concepção de aprendizagem que está subjacente à EE na perspectiva inclusiva é aquela que considera as diversas manifestações humanas e que acredita que cada ser humano é único e que sua capacidade de ser diferente é que dá vida ao universo de sua aprendizagem. Uma concepção segundo a qual ensinar não é transmitir conhecimento,mas criar as possibilidades para a sua construção, e aprender significa representar o mundo a partir de nossas origens, valores, sentimentos. Uma compreensão de aprendizagem que, ao mesmo tempo em que propõe romper com a ideia de padronização e classificação, indica o atendimento educacional especializado, “que tem por finalidade oferecer instrumentos de acessibilidade ao ensino para os educandos com deficiência e a todos aqueles que necessitam de mais mediações para remover as barreiras de aprendizagem” (MACHADO, 2004, p. 31).

Assim como a capacidade de aprendizagem está em cada indivíduo, as barreiras à aprendizagem também. As questões relacionadas

aos processos de escolarização são compreendidas no âmbito de uma perspectiva reducionista e mecanicista. Essa perspectiva linear acaba “julgando” ou “culpabilizando” os sujeitos, sendo seus comportamentos ou suas dificuldades, por exemplo, compreendidos a partir de uma concepção determinista, pois são avaliadas e justificadas em função da deficiência do educando e não dos processos de escolarização como um todo.

Uma compreensão individualizante, dicotomizada e naturalizante do social, compreendendo as dificuldades de aprendizagens ou deficiências numa dicotomia iguais (normais) *versus* diferentes (anormais), acaba estigmatizando e segregando as crianças com deficiência.

Segundo Moysés (2009, p. 3), “aplicam-se à vida as concepções que embasam o determinismo biológico, tudo sendo reduzido ao mundo da natureza”. Desse modo, “a normatização da vida tem por corolário a transformação dos *problemas da vida* em doença, em *distúrbios*. [...] Tudo é transformado em doença, em problema biológico e individual” (MOYSÉS, 2009, p. 3, grifos da autora). Nessa perspectiva, a aprendizagem, assim como a inteligência, o comportamento e a deficiência, é apreendida como objeto inato, abstrato. Sendo assim,

“ [...] a aprendizagem e, principalmente, a não aprendizagem – será tomada, em processo de abstração, por objeto biológico a ser silenciado, para que o olhar clínico possa se efetivar em toda a sua racionalidade e objetividade” (MOYSÉS; COLARES apud MOYSÉS, 2009, p. 4).

É pela lógica médico-psiquiátrica⁶ que a proposta da Educação Especial na perspectiva inclusiva que analisamos define o deficiente e

6 A relação psicologia-pedagogia se inscreve no horizonte médico-psiquiátrico desde início do século XX, com a criação dos serviços de saúde escolar por parte da medicina e de higiene mental por parte da psiquiatria. Não é o nosso objetivo aqui aprofundar essa questão, porém, o que nos interessa é deixar claro que por trás da EE na perspectiva inclusiva existe uma concepção de deficiência ou de

a deficiência. Embora haja um questionamento da deficiência (usada como sinônimo de diferença) como algo que nos enriquece, como algo em constante transformação, como sendo construída na relação de poder, devendo ser a diferença, ao fim das contas, uma marca humana, como já analisamos anteriormente, está presente aqui uma visão inatista de deficiência, de deficiente. Quando se diz que a diferença é marca humana e que, por isso, o processo de aprendizagem deve respeitar a singularidade de ser diferente/deficiente, e que, portanto, cada um tem que traçar o seu caminho para aprender, depreende-se que a singularidade humana abordada por Machado (2004) é a singularidade do sujeito da Educação Especial.

A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS PARA O TRABALHO COM OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Como vimos no item anterior as reformas educacionais a partir dos anos 1990 assume a racionalidade administrativa como paradigma e aponta a gestão como organizadora da escola. Em face a isso, podemos acrescentar que essas reformas a partir dessa racionalidade alcançam as condições objetivas em que se organizam a educação especial na rede municipal de Florianópolis. Desse modo, vamos abordar nesse item elementos de análises dos: espaços, materiais e serviços; da organização dos polos das salas de multimeios e os profissionais da educação especial que são responsáveis pela organização dos serviços ofertados na referida rede.

De acordo com o Plano Municipal de Educação de 2009, a Educação Especial na RMF é uma modalidade de ensino que “perpassa

normalização, segundo a qual ocorre o fenômeno da “psiquiatrização do social” (SCHNEIDER, 1993) ou da “medicalização da sociedade” (MOYSÉS, 2009), que é o fenômeno de transformação de questões sociais, humanas, em biológicas

todos os níveis, etapas e modalidades; realiza o atendimento educacional especializado; disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular” (FLORIANÓPOLIS, 2009c, p. 91).

O referido plano fundamenta o atendimento educacional especializado a partir dos seguintes documentos legais vigentes: Constituição Federal, LDBEN n. 9394/96, Convenção de Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto n. 3.956/2001, Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, aprovada em janeiro de 2008 (FLORIANÓPOLIS, 2009c).

A Educação Especial no município de Florianópolis está subordinada à Diretoria de Educação Continuada e é coordenada pela Gerência de Educação Inclusiva. A coordenação abrange todos os níveis e etapas de ensino, inclusive a Educação Infantil. Cumpre esclarecer que a Educação Infantil na RMF está subordinada à Diretoria de Educação Infantil.

Ao analisar a estrutura formal da Rede Municipal de Florianópolis, percebe-se que Educação Especial e Educação Infantil estão em setores diferentes e sem elementos de imbricação evidentes. Para investigarmos uma possível interseção entre as duas áreas, analisamos os documentos que regulamentam e orientam os dois campos na RMF, fazendo articulações com os documentos de âmbito nacional. Além disso, foram sistematizados depoimentos obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas com a gerente de Educação Inclusiva e a gerente de Articulação Pedagógica da Diretoria de Educação Infantil da Secretaria de Educação do Município de Florianópolis.

No âmbito municipal, a Educação Especial é regida pelos seguintes documentos orientadores e normativos vigentes: 1) Portaria n.033/2003, que cria e normatiza o serviço de atendimento educacional especializado em Florianópolis; 2) Documento Orientador da Educação Especial da RMF/2010; 3) Programa Escola Aberta às Diferenças: consolidando o movimento de reorganização didática, publicado em 2004.

A Resolução do CME n. 1/2009, que fixa as normas para a Educação Infantil no âmbito do sistema municipal de ensino de Florianópolis, no seu Art. 4, parágrafo único, estabelece que “a criança com deficiência será atendida nas Instituições de Educação Infantil, respeitando as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial”(FLORIANÓPOLIS, 2009b, p. 2).

O atendimento às crianças na faixa etária de zero aos três anos está previsto no documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), que apresenta a proposta de serviço de intervenção precoce para as crianças/sujeitos da EE:

Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social (BRASIL, 2008a, p. 16).

Com relação aos documentos municipais, não localizamos alusão alguma aos serviços de intervenção precoce a serem desenvolvidos com as crianças de zero a três anos. Encontramos uma referência ao atendimento específico da creche (0 a três anos) para os sujeitos da EE na Educação Infantil no depoimento da gerente de educação inclusiva:

[...] o professor do AEE se responsabiliza por perceber a situação dessa criança nesse contexto e aí proporcionar, ou AEE para essa criança, quando ela precisar: no caso de ensino de libras; do ensino do braille; ou no caso da EI já não entra com o braille, mas com o pré-braille; com toda aquela questão de estimulação tátil; no caso de uma criança com deficiência física, a estimulação para a comunicação alternativa quando necessário; ela entra com o processo do cego com o ensino da pré-bengala, orientação e mobilidade, técnicas de proteção do cego quando vai fazer; no caso de uma criança com deficiência intelectual, toda a estimulação, principalmente no caso de síndrome de Down, que tem hipotonia, vai trabalhar todo esse contexto da estimulação[...] (Entrevista gerente de educação inclusiva, 2010a).

No que está proposto em termos de políticas para a organização da Educação Infantil para o trabalho com os sujeitos da EE na RMF pode-se perceber que a proposta de atendimento para a EI dos sujeitos da EE na RMF está pautada nas políticas nacionais, tanto a da Educação Especial como a da Educação Infantil. Desse modo, está sendo realizado fundamentalmente nas salas multimeios —como são denominadas nessa rede, ou salas multifuncionais, como denomina o MEC — e tendo como princípio “transformar seu sistema educacional em um sistema educacional inclusivo” (MACHADO, 2004,p. 13). A organização da EE para as crianças da EI na RMF, qual seja, o atendimento educacional especializado na sala multimeios, segue os mesmos moldes do ensino fundamental — não foram encontrados elementos específicos relacionados à Educação Infantil — e não leva em conta a especificidade da faixa etária em termos de desenvolvimento e aprendizagem no que se refere à lógica do atendimento.

Portanto, percebemos características comuns da Pedagogia da Infância e da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Tais elementos são relativos à concepção de sujeito, de aprendizagem e elementos de secundarização do processo de apropriação do conhecimento como eixo articulador do trabalho pedagógico. Além disso, as duas diretrizes apresentam como propostas uma educação dirigida para uma formação moral e sustentada nas diferentes dimensões humanas ou para os valores humanos. Entendemos que esses elementos dão contornos as formas de organizar os espaços, materiais e serviços que compõe organização de educação especial para os sujeitos da EI na RMF.

ESPAÇOS, MATERIAIS E SERVIÇOS

Na Rede Municipal de Florianópolis, o atendimento aos sujeitos da Educação Especial é realizado nas unidades educacionais polos, organizados na forma de atendimento educacional especializado,

oferecido com apoio de salas de recursos multifuncionais, denominadas, nessa rede, salas multimeios.

De acordo com a Portaria n. 07/2009, Art. 15, a Educação Especial é composta pelos seguintes serviços que são oferecidos pela RMF aos sujeitos da EE:

Parágrafo Único. A Educação Especial é composta pelas Salas Multimeios, pelo Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento à Deficiência Visual – CAP, pelos convênios que a Secretaria Municipal de Educação mantém com as escolas especiais e instituições especializadas, pelos serviços de intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, instrutores de LIBRAS e pelos Auxiliares de Ensino que acompanham crianças e adolescentes com deficiência (FLORIANÓPOLIS, 2009a, p. 4).

Os referidos serviços são disponibilizados também às crianças menores de seis anos e que são sujeitos da EE matriculados na RMF.

O Documento Orientador da Educação Especial da RMF contém as especificações dos serviços oferecidos para a Educação Especial da Rede. Menciona as funções dos profissionais e os serviços de parcerias e convênios em todos os níveis de ensino. Esse documento indica que a Educação Especial na Rede Municipal de Ensino “visa garantir as condições de o aluno, com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/ Superdotação, frequentar a escola comum com a qualidade e as condições de acesso ao conhecimento formal”(FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 1)⁷.

No Quadro 1 apresentamos uma síntese dos espaços, materiais e serviços ofertados aos sujeitos da Educação Especial da Educação Infantil e do Ensino Fundamental na RMF, que serão analisados em seguida. Os dados nele contidos foram organizados tendo como parâmetro o Documento Orientador da Educação Especial na Rede Municipal de

⁷ O conceito de deficiência que consta nesse documento, na nota de rodapé n. 1, é o seguinte: “Por deficiência compreende-se: deficiência mental, surdez, cegueira, baixa visão, surdo cegueira e deficiência múltipla.” (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 1).

Ensino de Florianópolis e informações obtidas por meio de entrevista com a Gerência de Educação Inclusiva.

Quadro 1 - profissionais da educação especial na RMF

| Serviços/profissionais | Quantidade | Especificidade |
|---|--|--|
| Salas multimeios | 19 | Organizadas em unidades polos e ofertando o AEE de acordo com cada deficiência no contra turno |
| Professor do AEE | 38 | Dois por polo, com 40 horas |
| Auxiliar de ensino de Libras ¹ | 15 | 20 horas |
| Professor de Libras | 13 | Um por polo onde tem alunos com DA |
| Auxiliar de ensino de EE | EF: 80 / EI: 38 (26 em creches e 12 em NEIs) | Contrato para atuar nas turmas que têm alunos com deficiência |
| Assessor da EE | 02 | Supervisiona os profissionais vinculados à educação inclusiva |
| Gerente de educação inclusiva | 01 | Responsável pela gerência de todos os serviços e os profissionais da EE |
| Centro de Apoio Pedagógico para pessoa com DV (CAP) | 01 | Produção de material didático para o ensino regular, para os alunos com DV |
| Serviços em parcerias | | APAE (podendo funcionar como AEE); ACIC. IATEL; Associação de surdos |

*APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais; ACIC – Associação Catarinense de Integração do Cego; IATEL- Instituto de Audição e Terapia da Linguagem

Fonte: Elaborado com dados da Gerência de Educação Inclusiva da SME, do Documento Orientador da EE na RM de Ensino de Florianópolis e das entrevistas realizadas com as gerências, agosto de 2010.

OS POLOS DAS SALAS MULTIMEIOS

As salas de recursos multifuncionais foram disponibilizadas pelo Ministério da Educação a partir de 2005 e em 2007 o MEC lançou o programa de implantação dessas salas por meio de edital, apoiando

os sistemas de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado, por meio de implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública, fortalecendo o processo de inclusão nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 2007, p. 1).

Todavia, em 1988 a RMF já havia implantado as salas de recursos nas escolas básicas para atendimento no contra turno de alunos do ensino fundamental com dificuldades de aprendizagem e deficiência mental leve.

Em 2003 a Secretaria Municipal de Educação criou e normatizou, através da Portaria n. 033/2003, o Serviço de Atendimento Educacional Especializado no município de Florianópolis (BOCK; RIOS, 2010) com as salas multimeios, declarando o objetivo de “promover instrumentos de acessibilidade à aprendizagem dos surdos, cegos, baixa visão, surdoscegos e com dificuldades motoras” (FLORIANÓPOLIS, 2004, p. 70). Segundo Bock (2008, p. 1), “este foi o momento da regulamentação de um serviço que vinha se configurando nesta rede de ensino e continua avançando no decorrer dos anos”.

Cinco anos depois, em 2008, o MEC propôs prestar apoio técnico e financeiro para a viabilização da oferta de AEE aos sistemas públicos de ensino com a finalidade de ampliar a oferta de atendimento educacional especializado aos sujeitos da EE, matriculados na rede pública de ensino regular, definindo como estrutura as salas de recursos multifuncionais. Prescreveu várias ações voltadas para a oferta do AEE: formação de professores, de gestores, e um conjunto de recursos de acessibilidade (BRASIL, 2008b).

OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS

A educação especial na RMF é orientada pela Gerência de Educação Inclusiva, que conta com três assessores — um deles responde também pela gerência do setor —, responsáveis por supervisionar os profissionais vinculados à Gerência de Educação Inclusiva, que são: professor do AEE, auxiliares de ensino de Educação Especial, professores de Libras e auxiliar de ensino de Libras.

A gerência é responsável por fazer as avaliações dos sujeitos da Educação Especial, junto com as professoras das salas de multimeios. Quando necessário, elabora parecer para justificar a contratação do auxiliar de Educação Especial para acompanhar o trabalho na classe comum do aluno com deficiência. Além disso, é de responsabilidade da Gerência de Educação Inclusiva a implementação das ações para as SMs, a compra de materiais e equipamentos e o assessoramento do professor do AEE.

Quanto ao professor do AEE, segundo o Documento Orientador da Educação Especial na RMF, ele concentra uma gama de atividades que vão desde o planejamento, a execução e avaliação do plano de atuação do AEE até orientações aos demais profissionais que atuam com o sujeito da EE, bem como aos seus familiares, quanto ao uso de recursos e tecnologias de informação e comunicação. Enfim, esse profissional abarca todo o trabalho do AEE, dentro e fora das SM, e ainda participa das demais atividades das unidades educativas.

Segundo depoimento da gerente de educação inclusiva o professor do AEE, além de atuar nas SM, pode ir também para “o contexto de sala de aula” realizar atividades com a criança ou com todo o grupo:

Ele pode ir para o contexto de sala de aula dessa criança e trabalhar com o grupo ali, então, fazer uma contação de história, por exemplo, faz uma contação de história para todo o grupo. E aí, no momento que for trabalhar a relação do cartão de comunicação, o

professor pode estar interagindo com todas as crianças para fazer a recontação dessa história. Então pega os cartões de comunicação, a criança com deficiência, ela pode estar recontando como as outras, também usando os mesmos recursos desse aluno (Entrevista gerente de educação inclusiva, 2010).

O planejamento do AEE é elaborado com a supervisão bimestral das assessoras da Educação Especial:

Os nossos assessores da educação especial, bimestralmente, avaliam o planejamento do professor do AEE. Sentam, veem o planejamento, se aquele planejamento é condizente com a necessidade daquele aluno, por vezes a gente tem que dizer “olha essas tuas intervenções ainda são poucas, você precisa fazer mais intervenção naquele contexto”, ou dizer “olha, nesse momento você introduz um outro recurso para esse aluno” (Entrevista gerente de educação inclusiva, 2010).

Sobre a articulação do trabalho realizado nas SM com o desenvolvido na sala de aula do ensino regular, verificamos, na análise da entrevista, que ela pode ocorrer a partir do tema ou do projeto que está sendo trabalhado no grupo em conversas realizadas durante os horários em que a turma está na educação física.

Outra forma de articulação é quando o professor do AEE vai para a unidade, para o espaço da sala de aula, e faz atividades com todas as crianças do grupo. Nesse momento o professor de sala de aula aprende com

O professor do AEE que vai para aquele espaço. Que é o espaço de trabalhar a estimulação com todas as crianças. E aí, nesse contexto do professor do AEE fazer a estimulação lá na sala de aula, o professor do ensino regular aprende algumas questões que ele pode, no dia a dia, estar trabalhando (Entrevista gerente de educação inclusiva, 2010).

O que podemos perceber é que a articulação entre o AEE e a classe comum ocorre de maneira assistemática, sem uma objetivação

clara. A sensibilização dos demais profissionais da escola em relação à inclusão é utilizada por muitos profissionais do AEE como estratégia de articulação.

Em termos da articulação entre AEE e classe comum, a análise possibilitou perceber a ausência de estratégias sistemáticas, abrindo caminho para ações no campo do imprevisto e da informalidade. Neste caso, toma relevância a estratégia da sensibilização dos professores das classes comuns para a “causa” da inclusão (CARNEIRO; GARCIA; MICHELS, 2011, p. 17).

Outro profissional da EE é o auxiliar de ensino de Educação Especial, disponibilizado nas turmas frequentadas por crianças que apresentem dependência para locomoção, na realização de sua higiene pessoal, na alimentação e na realização de atividades pedagógicas motoras ou situação de risco de vida e autismo (FLORIANÓPOLIS, 2010c). Martins (2011, p. 2) aponta que esse profissional atua

no município com esta nomenclatura desde 2006, já que anteriormente [...] era contratado como auxiliar de ensino. Embora a nomenclatura tenha sido modificada não houve alteração na formação exigida, haja vista que dados obtidos pelo último edital (FLORIANÓPOLIS. Edital nº 008/2010) para concurso público informam que a escolaridade exigida é “Diploma ou certificado de conclusão do curso de Licenciatura Plena na área da Educação”, o que demonstra a não exigência de formação específica para atuar no cargo.

Para a contratação do profissional, a UE faz uma solicitação para o professor do AEE, que avalia essa necessidade, utilizando um formulário específico com dados sobre a identificação dos alunos e as dependências por eles apresentadas: motora, para locomoção, para realização de sua higiene, na alimentação, na realização de atividades, além da situação de risco de vida e autismo.

Martins (2011) verificou também que, no município de Florianópolis, esses profissionais estão distribuídos em duas categorias,

volantes e fixos. Os auxiliares volantes são aqueles que atendem até três crianças em turmas diferentes no mesmo período e na mesma instituição; já os fixos atuam somente em uma turma.

As funções menos desempenhadas pelos auxiliares são aquelas voltadas aos aspectos pedagógicos do processo de ensino e aprendizagem. Tanto os que atuam na Educação Infantil como os do ensino fundamental se referem ao acompanhamento dos alunos em atividades específicas fora da sala de aula e apresentam baixo índice de respostas que indiquem o desenvolvimento de um planejamento junto com o professor regente da turma.

[Entre] as funções apontadas como menos desempenhadas pelos auxiliares de ensino da Educação Especial atuantes na Educação Infantil encontram-se aquelas voltadas aos aspectos pedagógicos do processo ensino-aprendizagem, especificamente sobre o desenvolvimento do planejamento das atividades para os sujeitos da Educação Especial. Os auxiliares de ensino de Educação Especial entrevistados que atuam no Ensino Fundamental apontam como as atribuições menos desempenhadas por eles, além das voltadas ao planejamento, também aqueles referentes à elaboração de avaliações (MARTINS, 2011, p. 5).

Salientamos que esses elementos confirmam o que é divulgado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008): que o papel do auxiliar de ensino de Educação Especial na RMF é predominantemente voltado à monitoria e ao cuidado do sujeito da EE. Isso acaba acarretando, na prática efetiva, uma espécie de multifuncionalidade nas atribuições do profissional de apoio. Tal fato demonstra a consonância com o documento da Política Nacional de EE (BRASIL, 2008a), que atribui a esse profissional as funções de monitor ou cuidador.

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/

intérprete de Libras e guia intérprete, bem como monitor ou cuidador aos alunos com necessidades de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (BRASIL,2008a, p. 17).

Em termos da organização da educação especial na rede municipal de Florianópolis para o trabalho com os sujeitos da educação infantil podemos considerar que a responsabilidade pela educação dos sujeitos da Educação Especial na EI recai principalmente na Gerência de Educação Inclusiva e na figura do professor do AEE.

A organização do trabalho com sujeitos da EE na EI na RMF segue os moldes da educação básica e está em consonância com as políticas do MEC para a área. Em termos de acesso aos espaços e serviços ofertados aos sujeitos da EE na EI, pudemos verificar: o espaço comum ofertado às crianças que têm acesso ao ensino regular na RMF, nas unidades educativas, com a estrutura de acordo com as legislações para o funcionamento de uma instituição de Educação Infantil; os espaços, materiais e serviços disponibilizados pelas SM nos mesmos moldes do ensino fundamental, onde o eixo do trabalho com os sujeitos da EE é o AAE e a centralidade do processo está no professor do AEE e na criança considerada individualmente com sua deficiência. Podemos então considerar que é o diagnóstico clínico que dá o fundamento, o subsídio para o professor do AEE e para as atividades específicas para as crianças/ sujeitos da EE na EI.

A análise empreendida permitiu compreender os princípios presentes nos documentos investigados no que diz respeito às políticas de EI para os sujeitos da EE, quais sejam: aqueles que sustentam a chamada “escola inclusiva”, capaz de educar a todas as crianças sem discriminação, respeitando suas diferenças; uma escola que dê conta da diversidade das crianças e ofereça respostas adequadas às características e necessidades de cada aluno sem modificar as condições objetivas dos processos e condições de escolarização.

Em termos de acesso aos espaços, materiais e serviços, foi possível verificar no âmbito desta pesquisa que a RMF disponibiliza os espaços e materiais específicos para os sujeitos da EE na EI — basicamente as salas multimeios —, realiza atendimento educacional especializado em seu sistema de ensino ou por meio de convênios com instituições especializadas. Os atendimentos podem ocorrer no contra turno no caso das crianças que frequentam período parcial ou, no caso das crianças que frequentam o período integral, o professor do AEE faz o atendimento coletivamente no grupo, na própria unidade e trabalha com o sujeito da EE no contexto de sala. Além disso, a gerente de articulação pedagógica destaca as ações gerais de acessibilidade e a necessidade de todos os projetos arquitetônicos dos prédios serem adaptados para o acesso aos sujeitos da EE. Todavia, será que o acesso ao AEE é suficiente para a democratização do conhecimento? O modelo de AEE disponibilizado pela RMF viabiliza um efetivo processo de educação formal dos sujeitos da EE na EI?

O que notamos nesse modelo de atendimento é que a centralidade do processo está no professor do AEE e na criança considerada individualmente e na sua deficiência. “A responsabilidade de toda a relação direta com o aluno com deficiência é do professor do AEE, que apresenta um plano, uma agenda de trabalho à gerência de EE, que supervisiona esse profissional” (Entrevista gerente de educação inclusiva, 2010). O diagnóstico clínico é o elemento principal que fundamenta o trabalho e subsidia o professor do AEE nas atividades específicas para os sujeitos da EE.

Em síntese, a organização da RMF para atender os sujeitos da Educação Especial na Educação Infantil é coordenada por duas gerências: a de Educação Infantil e a de Educação Inclusiva. A articulação dos profissionais que estão vinculados a essas duas gerências ocorre de forma não sistemática e de acordo com a necessidade, para resolver problemas focais. A focalização, como vimos na introdução deste trabalho, foi

defendida nos anos 1990 como forma de gestão de verba pública mais eficiente (LEHER, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui apresentada abordou como tema central as formas organizativas da Educação Infantil para atender os sujeitos da Educação Especial e os fundamentos psicológicos da Educação Infantil e da Educação Especial na organização da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMF). Teve como objetivo apreender as sínteses concretas na proposta de atendimentos da referida rede relacionadas ao atendimento educacional de tais sujeitos que são oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação para as unidades de Educação Infantil. Buscamos compreender quais são e como estão articuladas as ações e estratégias das gerências envolvidas com o trabalho voltado aos sujeitos da Educação Especial e identificar elementos para compreender os fundamentos teóricos, principalmente os psicológicos, que norteiam as diretrizes curriculares para os sujeitos da Educação Especial na Educação Infantil numa perspectiva inclusiva.

O que podemos concluir com a nossa pesquisa é que na Rede Municipal de Florianópolis o atendimento aos sujeitos da Educação Especial na EI está organizado em consonância com o modelo em âmbito nacional no que diz respeito às políticas de EI e de EE. Ele é realizado nas unidades educacionais polos e organizado na forma de atendimento educacional especializado (AEE), oferecido em salas de recursos multifuncionais, denominadas, na RMF, salas multimeios (SM).

A organização da EE para as crianças da EI na RMF está estruturada, predominantemente, para o atendimento educacional especializado nas salas multimeios e segue os mesmos moldes do ensino fundamental. Há poucos elementos relacionados à Educação Infantil que considerem a especificidade da faixa etária em termos de desenvolvimento e aprendizagem no que se refere à lógica do atendimento.

Outro aspecto relevante é que o MEC propôs em 2008 prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino para a viabilização da oferta de AEE com a finalidade de ampliar a oferta de atendimento educacional especializado aos sujeitos da EE. Todavia, a RMF já vinha implantando, desde 1998, as salas de recursos multimeios nas escolas básicas para atendimento no contra turno de alunos do ensino fundamental. A rede também é polo de formação de educadores gestores.

No documento da Política Nacional de EE na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), o atendimento educacional especializado tem como função a complementaridade ao ensino regular, perdendo a função de substituição. Assim, a Educação Especial não pode estar somente nas escolas especiais; entra como oferta de serviços educacionais especializados que podem ser realizados na rede pública ou em instituições confessionais ou filantrópicas, a partir da aprovação da Resolução n. 4/2009. A RMF mantém convênios e parcerias com diversas instituições especiais que têm por função o AEE. Esses convênios envolvem recursos para contratação de profissionais de EE, sendo que a APAE faz também a avaliação no caso da deficiência intelectual para a rede e trabalha com as crianças em idade escolar, com atendimento especializado de contraturno.

No caso da EI, o atendimento educacional especializado pode ser realizado na própria UE com as crianças que estão matriculadas em período integral. O professor do AEE vai para o contexto de sala de aula e, junto com o professor de sala de aula regular, traça um planejamento e faz atividade com toda a turma.

Todavia, o AEE nas SM é, de maneira preponderante, um atendimento individualizado. Já a articulação entre o AEE e a classe comum ocorre de maneira assistemática. O atendimento especializado tem como fundamento o diagnóstico e está voltado, principalmente, para recursos de acessibilidade, não propiciando, assim, o efetivo processo de escolarização dos sujeitos da Educação Especial, de forma a romper com o modelo tradicional de EE.

Não encontramos elementos que permitam afirmar a existência de um novo paradigma e de uma nova concepção sobre a deficiência que repercutam em uma nova organização da escola. A essência do trabalho parece permanecer a mesma, sustentada e construída a partir dos pressupostos clínicos. Há que se considerar que a medicina se apropriou do objeto da aprendizagem, construiu artificialmente as doenças do “não-aprender-na-escola” e, por desdobramento, gerou uma demanda de atendimento de serviços de saúde especializados, porém, agora organizados dentro das redes regulares de ensino.

Constata-se que o novo paradigma anunciado na EE na perspectiva inclusiva está alicerçado na concepção médico-pedagógica. As definições da área médica e de saúde são utilizadas para tratar da deficiência e, portanto, também as estratégias de intervenção. O diagnóstico no campo educacional, especificamente na EE, “se resume a três funções: determinar e justificar o serviço especial; classificar a criança; e oferecer subsídios necessários ao desenvolvimento do processo de aprendizagem” (CAMBAÚVA, 1988, p. 119).

Outro aspecto importante de nossa análise diz respeito ao fato de a Educação Especial e a Educação Infantil estarem em setores diferentes e sem elementos de articulação visíveis. A noção de articulação expressa pelas duas gestoras entrevistadas com relação à distribuição de responsabilidades foi diferenciada, indicando que as responsabilidades de fato compartilhadas são as relativas ao processo de gestão, o que inclui os serviços de organização do atendimento aos sujeitos da EE na EI.

Além disso, os pressupostos teóricos não são articulados entre as duas áreas. Na EI a formação é pensada pelas diretrizes da Educação Infantil, ao passo que, na EE, é organizada preponderantemente pelas áreas de deficiência e fundamentada no Programa Escola Aberta às Diferenças: consolidando o movimento da reorganização didática (MACHADO, 2004).

Já as orientações em termos do trabalho a ser realizado com as crianças da EE na EI chegam por meio das duas gerências nas UEs.

A Diretoria de EI dispõe de assessores pedagógicos responsáveis por orientar o trabalho com as “crianças sem deficiência” e os assessores vinculados à Gerência de Educação Inclusiva orientam o professor do AEE que trabalha com os sujeitos da EE.

Portanto, o que podemos perceber é que, na organização do atendimento aos sujeitos da EE na EI, não acontece uma articulação efetiva em termos de projeto pedagógico; ocorre mais em termos de gestão. As responsabilidades compartilhadas são de ordem burocrática. Não encontramos um projeto educacional em comum que leve em conta a especificidade da EI e da EE, fazendo a interseção entre os dois campos.

Podemos considerar que, na proposta da RMF analisadas por nós, não há uma mediação em função de promover uma transformação efetiva no chão da escola, uma vez que a base da proposta de atendimento aos sujeitos da EE na EI é o atendimento educacional especializado, demonstrando uma perspectiva fragmentada e uma desarticulação da EE com o ensino regular. Quando se refere a mudanças na escola, o discurso da EE na perspectiva inclusiva direciona-se para o atendimento da diversidade, acolhimento às diferenças e mudança de mentalidade.

Importante destacar também que as diretrizes educacionais pedagógicas para a Educação Infantil estão fundamentadas na Pedagogia da Infância que tem como objeto da pedagogia a preocupação com a própria criança. A concepção de aprendizagem subjacente está definida em termos de “desenvolvimento da ação educativa” e tem como meta a ampliação das experiências próximas e cotidianas das crianças na direção de um conhecimento também ampliado e plural. Dessa forma, o conhecimento e a aprendizagem assumem na EI uma relação que está vinculada aos processos gerais da constituição da criança, considerada nas diferentes dimensões humanas.

Em termos de eixo da ação pedagógica, para a Pedagogia da Infância não está posto o acesso ao conhecimento sistematizado. Há um conteúdo que é negado para a criança, sendo até considerado indesejável e prejudicial. Em tal perspectiva, a educação de crianças menores de

seis anos não tem como objetivo o ato de ensinar, mas o de desenvolver experiências educativas com as crianças. O conhecimento é construído a partir das interações que elas estabelecem com as outras crianças e como meio.

A Pedagogia da Infância parte do pressuposto de que a escolarização, o ensino e a transmissão do conhecimento são prejudiciais ao desenvolvimento da criança. Assim, o lema “aprender a aprender” passa a ser central, pois a criança deve construir seus próprios significados relativos ao mundo que a cerca.

Desse modo, essa pedagogia compreende o sujeito/a criança de forma abstrata e naturalizada, ou seja, não reconhece o processo histórico pelo qual uma criança se humaniza. Assume um caráter subjetivista, pois concebe as relações do indivíduo com a realidade externa como um processo de atribuição e compartilhamento de significados. Esse tipo de discurso pedagógico é uma manifestação do caráter alienante da sociedade capitalista contemporânea.

Ao fim das contas é uma pedagogia do “aprender a aprender” e que tem suas bases epistemológicas sustentadas no discurso pós-moderno — termo que abarca uma gama heterogênea e ampla de correntes de pensamentos que possuem em comum a atitude cética em relação à razão, à ciência, ao marxismo e à possibilidade de o capitalismo ser superado por uma sociedade que lhe seja superior. Essa racionalidade não reconhece o processo histórico pelo qual o gênero humano se transforma como resultado de sua própria atividade, em que a dialética é o motor do processo de objetivação e apropriação. Isso tem o objetivo ideológico de manter a hegemonia burguesa também no campo educacional.

De acordo com Duarte (2004) as correntes pós-modernas têm o objetivo ideológico de secundarizar ou até mesmo eliminar o papel das ações intencionais dos sujeitos na configuração da sociedade e da cultura, pois, não defendem uma pessoa com um núcleo de personalidade estruturado com propósitos determinados, racional e consciente. No seu lugar há a defesa da concepção de indivíduo em seus múltiplos e efêmeros

papéis em constante movimento, que é a expressão mais radical desse fetichismo, ou total rendição à individualidade alienada. Sem o conceito de sujeito, perdem seu significado outros conceitos que estariam na base do liberalismo e/ou marxismo, como “representação democrática”, “libertação”, “emancipação”, “classe”. Dessa forma, o poder não mais estaria nas mãos de sujeitos em determinados postos do Estado, mas sim disperso na intertextualidade.

Ao criticar o sujeito, os pós-modernos criticam também a noção de um desenvolvimento universal da humanidade, o que tem uma grande repercussão no campo educacional, a partir de uma ideia de educação que se opõe ao princípio de que existem conhecimentos universais a serem transmitidos pela escola.

A existência do sujeito pressupõe a existência do objeto. Para os pós-modernos, essa assertiva tem que ser descartada, pois, ao atacarem a ideia de subjetividade implicada com uma objetividade, descartam a existência daquilo que não é subjetividade, ou seja, o mundo objetivo para além do sujeito. Portanto, ao se contrapor à ideia de um sujeito que se faz racional na sua relação com a objetividade e que é capaz de conhecer e dominar a realidade, os pós-modernos rejeitam a possibilidade do conhecimento e, portanto, de uma epistemologia que sustente tal compreensão de mundo, de realidade humana (antropologia), apoiada na objetividade e não no domínio das ideias.

Todavia, as correntes pós-modernas descartaram o sujeito sem descartar a perspectiva individualista. O indivíduo pós-moderno é uma pessoa descontraída, flexível, que ouve seus sentimentos e emoções e procura aceitar a si mesma tal como ela é; não é pessoa consciente, livre e autônoma; sua existência é anônima. Vive o presente e prefere aquilo que é passageiro, momentâneo, tendo horror ao que é estável e permanente (DUARTE, 2004), ou seja, o sujeito pós-moderno vive na completa espontaneidade, movido pelo irracional, voltado para si mesmo e para a satisfação de suas necessidades pessoais imediatas, sem implicação do seu ser com os outros e com um projeto de sociedade.

A partir dessas formulações, podemos considerar que as bases da psicologia que sustentam as diretrizes pedagógicas na RMF são ecléticas, compartilhadas por diferentes teorias psicológicas. Todavia, há uma indicação intencional da Psicologia Histórico-cultural, que foi apropriada a partir de uma concepção neoliberal e pós-moderna e que tem subjacente uma concepção de sujeito ou de subjetividade humana na direção de um sujeito voltado sobre si mesmo, ou de um indivíduo pós-moderno.

Podemos considerar ainda que o ecletismo ou pluralismo teórico representa apenas uma variação ou expressão da perspectiva metafísica, pois se trata de abandonar qualquer perspectiva de totalidade, escorando-se em uma epistemologia relativista, onde não há possibilidade do conhecimento científico a respeito da realidade social e do sujeito (FRIGOTTO, 2000).

Em nossa análise, as diretrizes educacionais pedagógicas para a Educação Infantil estão amparadas numa compreensão naturalizada e subjetivista de criança, considerada de forma abstrata e não como um sujeito histórico. Portanto, elementos indicativos de uma psicologia inatista, ou seja, uma psicologia que concebe a relação do sujeito com a realidade externa como um processo de compartilhamento de significados, devendo a educação submeter-se ao desenvolvimento espontâneo de cada criança. E também uma noção de aprendizagem sustentada num compartilhamento de significados, onde o eixo do trabalho não está no processo de apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade, o que contribui para o processo de alienação desde a mais tenra infância, não colocando o sujeito na sua condição de sujeito da história.

Em relação as diretrizes da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva fundamentada no Programa Escola Aberta às Diferenças: consolidando o movimento de reorganização didática (MACHADO, 2004), contém uma proposição de uma nova organização da escola, uma nova maneira de sistematizar, de planejar, acompanhar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem para a consolidação de uma escola

inclusiva que supere todos os preconceitos e discriminação em relação às pessoas com deficiência, à orientação sexual, à raça, à religião, ao gênero e a outras situações. Todavia, ao examinarmos mais detalhadamente o documento, percebemos que a consolidação de uma escola inclusiva está posta como uma meta a ser alcançada. Essa “nova organização da escola”, que poria fim “às exclusões de quaisquer ordens”, tem como princípio a “valorização da diferença e o reconhecimento de nossa própria condição humana”.

Portanto, é uma proposição sustentada na “celebração das diferenças”, na qual as diferenças explicam as desigualdades de fato e reclamam e legitimam a desigualdade legítima de direito. As diferenças são sublinhadas para manter as distâncias e a focalização destas rouba a cena da igualdade. Todavia, numa sociedade de classes, os sujeitos têm um valor social e econômico relativo à sua capacidade de produzir riquezas. Desse modo, não se pode falar em propostas de inclusão social e escolar sem atentar para aquilo que provoca a exacerbação da exclusão. Também não se pode falar em superar os limites das diferenças sem entender que elas se realizam de tal ou qual forma em determinados contextos históricos e, portanto, em determinadas condições objetivas.

Embora se reconheça e se defenda a legitimidade do direito dos sujeitos da EE ao acesso a serviços da EE, é necessário discutir os fundamentos teóricos que os embasam e a qualidade desses. No caso da psicologia, ela tem que fornecer teorias que auxiliem no entendimento de como o homem, com ou sem deficiência, desenvolve-se e quais são os elementos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e, qual é a participação da educação nesse processo. Todavia, o que conseguimos verificar na análise dessas proposições foram explicações inconsistentes a perpetuar ideias que naturalizam ou que tomam como biológico e individual tudo aquilo que é histórico e social.

Notamos que o essencial, ou o eixo da EE na perspectiva inclusiva, é a mudança de mentalidade. Anuncia-se a garantia do direito à diferença, mas sem as mudanças estruturais necessárias para uma

efetiva participação e apropriação do conhecimento escolar por parte dos sujeitos da EE. A EE na perspectiva inclusiva parte do pressuposto de que basta educar sentimentos e valores, em defesa da tolerância e da aceitação das diferenças individuais como forma de construir uma sociedade e uma escola inclusiva, e que isso é suficiente para resolver os conflitos decorrentes de uma sociedade de classes antagônicas. Tais diretrizes estão também defendendo uma educação voltada para qualificar as pessoas para o mercado de trabalho, de forma a promover um desenvolvimento harmonioso e produzir um desenvolvimento humano que respeite a natureza, a diversidade e a cultura.

Percebemos que as características comuns da Pedagogia da Infância e da Educação Especial na perspectiva inclusiva, no campo da psicologia, são aquelas relativas à concepção de sujeito, de aprendizagem e de sociedade. E que as duas diretrizes apresentam como propostas uma educação dirigida para uma formação moral e sustentada nas diferentes dimensões humanas ou para os valores humanos, com objetivo de tornar os indivíduos e a sociedade mais solidários, colaborativos e coparticipativos. Essa mudança de mentalidade envolve todos os sujeitos e tem propósitos ideológicos bem claros.

A partir da análise, vislumbramos alguns desdobramentos para a formação dos sujeitos em uma proposta direcionada aos valores humanos: a secundarização do processo de apropriação do conhecimento; uma concepção de homem alienado, voltado sobre si mesmo e adaptável às necessidades do capital; uma proposta que está fundamentada em uma psicologia de base inatista e determinista que sustenta uma concepção de ser humano como uma adaptação ao meio — determinado pelo biológico ou pelo social numa relação dicotomizada.

Com referência à concepção de aprendizagem, tanto a Pedagogia da Infância como a EE na perspectiva inclusiva não definem o conhecimento como eixo articulador do trabalho com os sujeitos da EE na EI. Além disso, a aprendizagem é compreendida como um processo individualizado, no qual se deve considerar como ponto de partida a vida

cotidiana das crianças, porque mais importante do que a apropriação do conhecimento é participar “ativamente” de sua construção. Essas noções encontram suporte nas pedagogias do “aprender a aprender”, propostas que negam para as crianças com ousem deficiência o domínio do saber nas suas formas mais desenvolvidas.

O conhecimento, para as duas diretrizes, é concebido como exclusivamente individual, particular, e visto como efêmero, circunstancial, parcial e fragmentado, o que o torna não passível de ser integrado a uma visão totalizadora do real. Dessa forma, para essa perspectiva não é possível conhecermos cientificamente a realidade objetiva.

Essa epistemologia que dá sustentação a essas duas diretrizes está ancorada no que Moraes (2007, 2009) denomina “agenda pós-moderna”. Embora esta autora não tenha analisado a Educação Especial, consideramos relevante a análise em que ela enfatiza que tais teorias, sustentadas nessa agenda, têm consequências negativas, pois acentuam “o ceticismo generalizado sobre o conhecimento, a verdade e a justiça, tornando-os sem sentido e, em decorrência, [trazem] uma boa dose de irracionalismo, cinismo e niilismo — como é o caso das várias correntes que compõem a agenda pós-moderna” (MORAES, 2007, p. 1).

Moraes (2009) enfatizava que, ainda que sob múltiplas roupagens, tais preceitos permanecem presentes nas pesquisas da área de educação nos dias de hoje e carregam seus três princípios básicos:

- 1) o princípio da naturalização do capital, que significa o entendimento de que as estruturas sociais existentes são efetivamente imutáveis; 2) o princípio do atomismo social, que caracteriza a sociedade como um objeto constituído por uma simples agregação de indivíduos, e 3) o princípio da afirmação abstrata de valores emancipatórios, que se refere à descrição dos valores como entidades absolutamente subjetivas, descoladas da práxis social (MORAES, 2009, p. 590).

Portanto, essa forma de compreender o sujeito, a realidade objetiva e o processo educacional tem implicações para um projeto de

sociedade, pois, fragmentando o conhecimento e a realidade, inviabiliza-se a direção intencional e racional do conjunto da sociedade.

Os fundamentos teóricos que subjazem à proposta de trabalho da RMF com os sujeitos da EE na EI estão alicerçados em uma psicologia de base inatista que nutre um determinismo do psiquismo humano, pois pressupõe uma essência humana a priori. Corresponde a essa psicologia uma pedagogia subjetivista, que deve interferir o mínimo possível nos processos da relação da criança com a realidade objetiva, pois tem que se respeitar a essência a priori e, então, a relação pedagógica deve acompanhar o desenvolvimento e a atividade espontânea das crianças.

Uma psicologia que, embora não explicitada, está presente nos discursos oficiais e contribui para o processo de alienação humana desde a mais tenra idade. Tal racionalidade traz subjacente o objetivo ideológico de manter a hegemonia burguesa no campo educacional. Oculta e mistifica a impossibilidade da socialização do conhecimento para todos na sociedade capitalista. Obscurece o fato de que o sujeito é sujeito de seu processo histórico e que, portanto, pode escolher lutar por outro tipo de organização de sociedade, ou seja, lutar pela superação do modo de produção capitalista.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância. In: DUARTE, Newton (org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004.

BOCK, Geisa Letícia Kempfer. O atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino de Florianópolis. *Revista Aprendizagem*, Pinhais, PR: Editora Melo, v. 8, out. 2008.

BOCK, Geisa Letícia Kempfer; RIOS, Grasiela Maria Silva. O atendimento educacional especializado para a deficiência física. *Inclusão: Revista Educação Especial*, Brasília, DF, v. 5, n. 1, p. 26-31, jan./jul. 2010. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília: MEC. 1993.

_____. Ministério da Educação. SEESP. *Edital n.1*, de 26 de abril de 2007. Torna público e convoca as Secretarias de Educação dos Estados, Municípios e Distrito Federal a apoiar os sistemas de ensino, a organização e oferta de atendimento educacional especializado. Brasília, 2007. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_salas.pdf>. Acesso em: 25 out. 2010.

_____. Ministério da Educação. SEESP. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n. 555/2007, prorrogada pela Portaria n. 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, 2008a.

_____. Presidência da República. Casa Civil. *Decreto n. 6.571*, de 17 de setembro de 2008b. Dispõe sobre atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de setembro de 2008b. Seção 1, p. 26.

BUENO, José Geraldo Silveira. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, Marcos Cezar (org). *História social da infância no Brasil*. São Paulo, SP: Cortez Editora, 1997.

CAMBAÚVA, Lenita Gama. *Análise das bases teórico-metodológicas da educação especial*. 1988. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1988.

CARNEIRO, Maria S.; GARCIA, Rosalba; MICHELS, Maria H. Implicações da diversificação na dinâmica das salas multimeios na rede municipal de Florianópolis: o caráter conservador da perspectiva inclusiva na educação especial. In: VI SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: multiplicidade do atendimento educacional especializado. 6., 2011, Nova Almeida. *Anais eletrônicos...*, 2011. 01 CD-ROM.

COSTA, Lúcia Cortes. *Os impasses do Estado capitalista: uma análise sobre a reforma do Estado no Brasil*. Ponta Grossa: UEPG; São Paulo: Cortez, 2006. p. 53-80.

DUARTE, Newton. *A individualidade para-si: contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1993.

_____. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. *Vygotsky e o aprender a aprender: críticas às apropriações neoliberais epós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2000a.

_____. Educação moral na sociedade capitalista em crise. In: CANDAL, Vera Maria. *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e aprendizagem*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b.

_____. (org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004.

GERENTE de educação inclusiva. *Depoimentos sobre a organização do trabalho pedagógico para os sujeitos da educação especial na educação infantil da rede municipal de Florianópolis*. [13 ago. 2010]. Entrevistadora: Roseli Terezinha Kuhnen, Florianópolis, 2010a. Gravador digital. Entrevista concedida para fins da pesquisa

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. 299-326, set./dez. 2006.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. *Portaria n. 033/2003*. Cria e normatiza o Serviço de Atendimento Educacional Especializado no município de Florianópolis. In: MACHADO, Rosângela. *Programa escola aberta às diferenças: consolidando o movimento de reorganização didática*. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2004.

_____. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. *Portaria n. 07 de 02 de fevereiro de 2009*. Dispõe sobre a organização e o funcionamento das unidades educativas do Ensino Fundamental e da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Florianópolis, 2009a. Disponível em: <<http://portal.pmf.sc.gov.br/>>. Acesso em: 21 abr. 2010.

FLORIANÓPOLIS. Conselho Municipal de Educação. Secretaria Municipal de Educação. *Resolução do CME n.1 de 29 de abril de 2009*. Fixa as normas para a Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Florianópolis. In: FLORIANÓPOLIS. Educação Infantil, Legislação Infantil. Florianópolis, 2009b. Disponível em: <<http://portal.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=legislacao+infantil&menu=10>>. Acesso em: 13 out. 2010.

_____. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. *Plano Municipal de Educação de Florianópolis 2009*. In: FLORIANÓPOLIS. Informativo da Educação. Florianópolis, 2009c. Disponível em <<http://portal.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/?cms=informativo+da+edu+cacao>>. Acesso em: 22 mar. 2011.

_____. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil*. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010. Disponível em: <<http://portal.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=legislacao+infantil&menu=10>>. Acesso em: 07 out. 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia de pesquisa educacional*. 6. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2000.

KRAWCZYK, Nora R. Em busca de uma nova governabilidade na educação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix (org.). *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 59-72.

LEHER, Roberto. Educação no capitalismo dependente ou exclusão educacional? In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandei Pinto da; MILLER, Stela (orgs.). *Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações*. Araraquara, SP: Junqueira & Marín, 2009.

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

MARTINS, Sílvia Maria. *Profissional de apoio e os alunos da educação especial: a precarização/desqualificação do trabalho docente como estratégia de inclusão*. In: VI SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: multiplicidade do atendimento educacional especializado. 6., 2011, Nova Almeida. *Anais eletrônicos...*, 2011. 01 CD-ROM.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. Texto base para o mini-curso Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. GT 17, 30ª. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu, 7 a 11 de outubro de 2007. *Anais...*, Caxambu, 2007.

_____. A teoria tem consequências: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 107, p. 585-607, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 set. 2010.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. A medicalização na educação infantil e no ensino fundamental e as políticas de formação docente: a medicalização do não-aprender-na-escola e a invenção da infância anormal. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2009, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Caxambu: ANPED, 2009. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 28 out. 2009.

PIERUCCI, Antônio Flávio. Ciladas da diferença. *Tempo Social*. USP, S. Paulo, v. 2 n. 2, p. 7-33, 1990.

ROCHA, Eloísa AcíresCandal. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 1999.

ROCHA, Eloísa AcíresCandal. Diretrizes educacionais-pedagógicas para a educação infantil, v. 1, p. 12-20. In: FLORIANÓPOLIS. Diretrizes educacionais pedagógicas para a educação infantil: legislação infantil. Florianópolis, 2010. Disponível em: <<http://portal.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=legislacao+infantil&menu=10>>. Acesso em: 21 out. 2010.

SAVIANI, Dermeval. Quarto período: as idéias pedagógicas no Brasil entre 1969 e 2001: configuração da concepção pedagógica produtivista. In: SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 347-440.

SCHNEIDER, Daniela Ribeiro. *Implicações da ideologia médico-psiquiatra na educação*. 1993. 208p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1993.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para a análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, SC, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.perspetiva.ufsc.br/perspectiva_2005_02/11_artigo_eneida_roselane_rosalba.pdf>. Acesso em: 14 out. 2010.

STEMMER, Márcia Regina Goulart da Silva. *Educação infantil e pós-modernismo: a abordagem ReggioEmilia*. 2006. 182p. Tese (Doutorado) -Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.



SOBRE AS AUTORAS

Dayana Valéria Antonio Folster Schreiber – professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. Formada em Pedagogia – habilitação Educação Especial e no Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Doutoranda em Educação: História, Política e Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP
dayanavfa@hotmail.com

Kamille Vaz – Formada em Pedagogia e no Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina
kamillevaz@gmail.com

Rita de Cássia Kleber – Técnica da Diretoria de Políticas e Planejamento Educacional da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. Formada em Pedagogia e no Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina
ritakleber@sed.sc.gov.br

Rosalba Maria Cardoso Garcia – professora da Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Departamento de Estudos Especializados em Educação. Atua no curso de graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina
rosalba.garcia@ufsc.br

Roseli Terezinha Kuhnen – Formada em Psicologia, Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina
rozizaa@gmail.com

