

## TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO: O QUE DIZEM OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL?

**Sonia Lopes Victor**

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), [sonia.victor@hotmail.com](mailto:sonia.victor@hotmail.com)

**Ivone Martins de Oliveira**

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), [ivone.mo@terra.com.br](mailto:ivone.mo@terra.com.br)

**RESUMO:** Este texto visa a compreender aspectos da relação do professor de educação especial com o próprio trabalho, com base na perspectiva do materialismo histórico-dialético. Trata-se de um estudo de caso de professores que participaram do processo seletivo para um curso de especialização. Analisam-se enunciados escritos produzidos pelos professores, a partir de três eixos: a educação especial e o aluno da educação especial; o trabalho docente; a formação como uma necessidade. Das análises destacam-se: o contexto desafiante da escola; a não implicação desses profissionais ao comentar sobre o próprio trabalho; a ausência de uma perspectiva de análise permeada pelo conhecimento científico e reflexão filosófica; o caráter multideterminado do trabalho docente e a tendência a ver a formação como iniciativa apenas dos professores.

**Palavras-chave:** Educação especial. Trabalho docente. Formação.

## TEACHER'S WORK AND TRAINING: WHAT DO THE SPECIAL EDUCATION TEACHERS SAY?

**ABSTRACT:** The work aimed at understanding the aspects regarding the relation of the special education Teacher with the work itself, based on the historical-dialectic materialism perspective. A study case was carried out with the special education Teachers who participated of the selection process for the *latu sensu* post-graduate studies. The written statements of an individual work produced by these Teachers were analyzed from three axes: special education and target students belonging to special education; Teachers' work; formation as a necessity. From the analysis performed, it is possible to highlight: the challenging context of the elementary school; a certain detachment and the non-involvement of these professionals while mentioning the work itself; the lack of a perspective of analysis permeated by the scientific knowledge and by the philosophical reflection; the multidetermined character of the teaching work and a tendency of seeing formation as a personal initiative that gives only responsibility to the Teachers.

**Keywords:** Special Education. Teachers' work. Training/formation .

## Introdução

Desde a Constituição Federal de 1988, no Brasil, tem-se reafirmado o direito à educação das pessoas com deficiência em classes comuns do ensino regular, mediante a garantia do atendimento educacional especializado. No entanto, no início dos anos 90, as políticas de inclusão<sup>1</sup> no âmbito da educação especial se fortaleceram a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), nº 9.394/96<sup>2</sup> e do Decreto nº 7.611/11,<sup>3</sup> em virtude de o país ser signatário de documentos internacionais, sobretudo da Declaração de Educação para Todos (1990) e da Declaração de Salamanca (1994).

Nessa direção, algumas mudanças foram percebidas quanto à conceituação da pessoa a ser atendida, à definição de educação especial, ao *locus* do atendimento, aos serviços de apoio e à formação/atribuições do professor de educação especial e dos demais profissionais na perspectiva da educação inclusiva.

Em linhas gerais, essas mudanças definem que o público-alvo da educação especial são os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008) e a educação especial é uma modalidade de educação escolar que perpassa todos os níveis e demais modalidades de ensino (BRASIL, 1996). Além disso, definem também que os serviços de apoio passam a ser compreendidos como AEE, referindo-se a um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados

institucional e continuamente, com o objetivo de complementar e/ou suplementar a formação desses estudantes na escola regular (BRASIL, 2011); e, por fim, reiteram que a formação dos professores que atuam na educação especial será realizada “[...] com especialização adequada em nível médio ou superior, para o atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996).

Na sequência das mudanças legais pós LDBEN/96, o parecer CNE/CEB nº 17/2001 foi incorporado à Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, definindo de forma minuciosa as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica. Essas Diretrizes se assentam quanto à formação dos professores, conforme o art. 8º, I, na dicotomia entre professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, e na definição dessas duas categorias de professores para o atendimento educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais,<sup>4</sup> conforme o art. 18º, § 1º e § 2º.

Para tanto, os professores especializados deverão comprovar, conforme art. 18º, § 3º, I, “[...] formação em cursos de licenciaturas em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental [...]” (BRASIL, 2001). Além disso, conforme o

<sup>1</sup> Entendemos que os conceitos de educação especial, inclusão e atendimento educacional especializado (AEE) se constituem no bojo de um processo histórico de lutas dos movimentos sociais, apesar da manutenção do *status quo* de um sistema capitalista, de caráter neoliberal, que os define e os materializa na sociedade por meio das políticas de inclusão. No entanto, a educação especial nessa perspectiva, com os recursos e serviços de apoio do AEE, “[...] não serve somente como controle, mas como espaço de construção do conhecimento sobre a experiência educativa, escolar e não escolar das pessoas com deficiência [...] em sua natureza multi, inter e transdisciplinar” (MAGALHÃES, 2011, p. 93).

<sup>2</sup> A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, alterou a LDBEN nº. 9.293, de 20 de dezembro de 1996.

<sup>3</sup> Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. O referido decreto revogou o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

<sup>4</sup> O termo necessidades educacionais especiais foi alterado após a publicação da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2008) pelo termo público-alvo da educação especial, referindo-se aos grupos de sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, deixando, assim, de referir-se, no âmbito da educação especial, à inclusão de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo no contexto escolar, independente das suas especificidades, talento, deficiência, condições socioeconômicas ou culturais.

art. 18º, § 3º, II, poderão realizar para essa função uma “[...] complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais de ensino fundamental e no ensino médio [...]” (BRASIL, 2001).

No contexto da PNEE-PEI/2008, destaca-se que, para atuar na educação especial, o professor deve ter, como base da sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área, além de evidenciar que essa formação lhe permite atuar no atendimento educacional especializado em diversos espaços onde esse serviço é requerido.

Após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) de 2008, em 2 de outubro de 2009, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Resolução n.º 4, institui as Diretrizes Operacionais para o AEE na educação básica, modalidade educação especial.

O AEE é um serviço da educação especial que visa a identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que possam eliminar as barreiras educacionais e arquitetônicas para a plena participação dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação considerando suas necessidades específicas.

Os arts. 12 e 13 da referida Resolução estabelecem as exigências de formação e as atribuições do professor de educação especial que irá atuar no AEE. Além de ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência, ele deve ter também formação específica para a educação especial, realizando atribuições que dizem respeito à elaboração e execução de ações que possibilitem a acessibilidade dos alunos público-alvo da educação especial ao conhecimento, o estabelecimento de parcerias entre professores especialista e regentes, a orientação a famílias desses alunos e o estabelecimento de ações intersetoriais.

Por fim, o nº Decreto n. 7.611/11, no art. 5º, destaca o apoio técnico e financeiro para os Estados, municípios e distritos e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. Para tanto, elege como duas dessas ações a formação continuada de professores e a formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva.

No que tange à formação continuada, as alternativas encontradas pelos professores que atuam nos Estados, municípios, distritos e instituições filantrópicas e sem fins lucrativos têm sido os cursos em nível de aperfeiçoamento e especialização, na modalidade à distância, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), e na modalidade presencial e semipresencial pela Rede Nacional de Formação Continuada de professores na educação básica (Renafor), que visam a apoiar a formação continuada de professores para atuar nas salas de recursos multifuncionais e em classes comuns do ensino regular, em parceria com instituições públicas de educação superior (Ipes).

Essa breve retomada dos principais documentos oficiais acerca da educação especial, produzidos nas últimas décadas, fornece um cenário no qual se insere o trabalho do professor especialista e as condições de sua formação. Diante de mudanças tão profundas na organização do trabalho desses profissionais, como eles veem o próprio trabalho e sua formação? Considerando a relevância desta discussão para a implementação do atendimento especializado no ensino comum, neste texto, interessa-nos discutir o que dizem professores que atuam com alunos que são público-alvo da educação especial acerca do trabalho realizado com esses alunos, bem como os indícios que se destacam em suas palavras sobre a relação que estabelecem com o próprio trabalho e com a formação.

Assim passaremos a discutir a maneira como vemos o trabalho docente, a educação especial e a formação do professor especialista.

Em seguida, trataremos da metodologia de coleta e análise do material recolhido com professores de educação especial e, finalizando, apresentaremos a análise de produções escritas desses profissionais.

### **Trabalho docente, educação especial e formação do especialista**

Nesta sessão, abordaremos a maneira como entendemos o trabalho na sociedade capitalista, para situar, nesse contexto, o trabalho do professor da educação especial e as demandas de sua formação.

Reiteradamente, em áreas de conhecimento distintas, aponta-se o papel da educação na formação das gerações mais novas e na reprodução dos modos de vida de um povo (BRANDÃO, 1989), no desenvolvimento de formas de funcionamento mental e de constituição subjetiva em consonância com os padrões e demandas requeridos por uma dada formação social (VIGOTSKI, 1983). Com o advento da modernidade, com a primazia da razão sobre outras formas de conhecer e com a emergência da ciência e da técnica como meios privilegiados de compreensão da realidade, de intervenção sobre a natureza e de produção dos modos de vida material (MARX; ENGELS, 1996, 2004), a escola, aos poucos, se configura como a principal instituição responsável pela instrução das novas gerações.

Nesse contexto, demandas são colocadas à escola no sentido de instrução de grandes contingentes de crianças e jovens, tanto no que diz respeito à transmissão de conhecimentos e valores em consonância com a sociedade moderna – caracterizada pelo pensamento laico, pela razão e pelos ideais de liberdade e de igualdade, ainda que, muitas vezes, em uma perspectiva abstrata – como no que tange ao desenvolvimento de habilidades requeridas pelo novo modo de produção, delineado com o desenvolvimento da indústria e a acumulação de capital.

Formas próprias de organização do

trabalho se estruturam com a emergência do modo de produção capitalista, as quais permitem um acelerado processo de produção de riquezas, ao mesmo tempo em que se afunilam as vias de acesso dos trabalhadores a essas riquezas. A propriedade privada dos meios e bens de produção por uma classe social, em contraposição a outra classe, que detém a força de trabalho, produz uma divisão social do trabalho, a partir da qual irrompem fendas profundas: entre o processo de produção e o produto do trabalho; entre a produção de bens materiais e simbólicos e as possibilidades daqueles que produziram esses bens de usufruírem deles; entre os homens que tomam parte desse processo e para os quais condições diferenciadas de vida e de subjetivação são delineadas. É nesse contexto que Marx (2004) trata do trabalho alienado.

Para o autor, o trabalho teve um papel fundamental na história da espécie, na medida em que, transformando a natureza, as condições de vida e as formas de relação entre os homens, permitiu também transformações no próprio homem. Por meio do trabalho, o homem vai constituindo a si mesmo como um ser humanizado, libertando-se das determinações puramente biológicas e configurando-se como um ser ativo e criador. Mas, no transcorrer da história, o trabalho, que permitiu ao homem um passo fundamental em seu processo de humanização, vai se conformando em mecanismo de escravização do próprio homem na sociedade capitalista, quando produz a alienação:

Mas em que consiste a alienação do trabalho? Em primeiro lugar, o trabalho é exterior ao trabalhador, ou seja, não pertence à sua característica; portanto, ele não se afirma no trabalho, mas nega-se a si mesmo, não se sente bem, mas, infeliz, não desenvolve livremente as energias físicas e mentais, mas esgota-se fisicamente e arruína o espírito. Por conseguinte, o trabalhador só se sente em si fora do trabalho, enquanto no trabalho se sente fora de si [...]. Finalmente, a exterioridade do trabalho para o trabalhador transparece no fato de que



ele não é o seu trabalho, mas o de outro, no fato de que não lhe pertence, de que no trabalho ele não pertence a si mesmo, mas a outro (MARX, 2004, p. 114).

A alienação, decorrente do modo de produção capitalista, expressa-se não somente no trabalho, mas estende-se à própria personalidade do trabalhador que é, também, atingida por esse processo no curso de seu desenvolvimento, tal como destaca Martins (2011, p. 124): “[...] as relações de dominação, quando os processos de apropriação e objetivação são alienados e alienantes, a particularidade, a afirmação da própria vida, torna-se o eixo a partir do qual o homem singular organiza a sua vida”. Assim, as relações de dominação presentes no âmbito do trabalho, o empobrecimento da força criadora do homem e a não identificação com sua atividade profissional e sua produção estendem-se à vida pessoal, compondo um quadro em que, também nesse universo, o indivíduo tem um papel coadjuvante na definição dos rumos de sua vida pessoal.

A possibilidade de enfrentamento dessa alienação efetiva-se com a *prática revolucionária*, da qual faz parte a luta pela transformação das relações sociais que produzem essa alienação, bem como por transformações no próprio homem, advindas da superação de uma visão particularizada da realidade e pela compreensão das múltiplas determinações que atravessam as relações de trabalho no modo de produção capitalista.

Diante disso, na “III Tese sobre Feuerbach”, Marx (1984, p. 108) indica possibilidades de compreendermos o papel da educação nesse processo:

A doutrina materialista da transformação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias têm que ser transformadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado [...]. A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou autotransformação só pode ser tomada racionalmente

entendida como **práxis revolucionária** (grifos do autor).

A educação pode se constituir em um instrumento da práxis revolucionária, e nesse contexto, o professor tem um papel fundamental de forma a criar as condições de uma leitura da vida social, considerando, sobretudo, suas determinações econômicas e políticas. Mas, para isso, esse professor necessita de uma formação consistente, que lhe permita não apenas o domínio dessa leitura sobre o real, como também dos conhecimentos e dos meios apropriados aos processos de ensino e de aprendizagem no espaço escolar.

Ao discorrer sobre uma pedagogia “coerente” e “eficaz”, Saviani (2009a) afirma que a ação educativa intencional, sistematizada, ao lado de uma sólida fundamentação científica, implica a reflexão sobre os problemas educacionais, a partir da qual se delimitam: valores e objetivos da educação; a ciência como um instrumento fundamental de compreensão da realidade; o estudo das bases científicas da educação; a seleção de formas apropriadas de abordagem dos conhecimentos que são foco de ensino.

Diante disso, cabe-nos indagar acerca da educação especial e do trabalho do professor especialista na escola regular, no contexto de implementação da PNEE-PEI (2008) e de sua formação.

Tratando do caráter “especializado” da educação especial, Kassar e Rebelo (2013) chamam a atenção para o fato de que, historicamente, essa modalidade de ensino foi de responsabilidade de classes especiais e de escolas especializadas. Analisando produções e documentos oficiais do final do século XIX e início do século XX, essas autoras (2013, p. 22) afirmam que “[...] os espaços ‘especializados’ eram preferencialmente separados e vistos como os mais adequados para o atendimento de pessoas consideradas ‘anormais’ para os padrões vigentes”. Durante grande parte do século XX, esse modo de olhar a educação especial e o

trabalho do professor especializado perdurou, solidificando a ideia, entre os próprios profissionais da área educacional, de que a educação de alunos público-alvo da educação especial deveria ocorrer de forma segregada e ser passada por uma perspectiva clínica.

Nesse contexto, solidifica-se, também, um modo particular tanto de constituição do “professor especialista”, como de compreender o seu trabalho, o qual sofrerá impactos profundos com a política de educação inclusiva. Contrariamente à perspectiva em que o professor de educação especial atuava solitariamente e em espaços reservados com seus alunos “especiais”, a atual política para a educação especial determina, conforme aponta Baptista (2013), o trabalho compartilhado com outros profissionais, especialmente o professor regente, além de familiares desses alunos. Novas atribuições e um novo modo de se constituir professor de educação especial se delineiam, exigindo ressignificações por parte desses profissionais.

Por outro lado, analisando aspectos da política educacional na área da educação especial e a formação do professor para atuar nessa modalidade de ensino, Saviani (2009) reconhece que essa formação de certa maneira se encontra contemplada na atual legislação. Porém, no contexto da resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui diretrizes nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia-Licenciatura, a formação do professor para o atendimento educacional dos estudantes público-alvo da educação especial se constitui como secundária, resumindo-se a um rol de atividades demonstrativas da consciência da diversidade e limitando-se a uma atividade complementar, de caráter opcional, para efeitos

de integralização de estudos (SAVIANI, 2009).

A especificidade da formação do professor que atua na educação especial não pode ser ignorada, considerando, por um lado, a forte tendência de instruí-lo no contexto da formação geral de professores e, por outro, a abrangência da educação especial e as interfaces com todos os níveis e demais modalidades de ensino, exigindo desse profissional um conhecimento para além da docência, de natureza multi, inter e transdisciplinar.

É diante desse quadro que problematizamos o trabalho do professor de educação especial, buscando compreender sua relação com o próprio trabalho a partir de enunciados escritos produzidos como parte do processo seletivo para um curso de especialização em atendimento educacional especializado.

### **Caminhos metodológicos**

Este estudo foi desenvolvido no contexto do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva. De acordo com o Edital nº 01/2014,<sup>5</sup> esse curso, ofertado pelo Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, destina-se aos professores da educação especial, com graduação em Licenciaturas, que atuam em instituições públicas municipais e estaduais do Estado do Espírito Santo, no AEE, com ênfase na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).<sup>6</sup> O curso, conveniado ao MEC, tem como objetivo geral de formar em nível de especialização professores da educação básica das escolas das redes públicas de ensino, a fim de atender às demandas de formação desses profissionais explicitadas nos Planos de Ações Articuladas e nos documentos legais posteriores.

<sup>5</sup> Para compor a turma, foi necessário o lançamento de mais três editais, ampliando o público-alvo para professores regentes e gestores da educação básica que atuam nos âmbitos das escolas ou das Secretarias de Educação dos municípios de Vitória, Vila Velha, Cariacica, Serra e Guarapari, localizados na Região Metropolitana de Vitória no Estado do Espírito Santo.

<sup>6</sup> As salas de recursos multifuncionais são espaços físicos localizados nas escolas públicas onde se realiza o AEE. Esses espaços possuem mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento dos alunos público-alvo da educação especial, oferecido no contraturno escolar.

Em linhas gerais, trata-se de um estudo de caso, realizado com base na análise das escritas-narrativas produzidas em resposta à questão geral da prova escrita, realizada pelos professores de educação especial e demais profissionais da educação básica, candidatos ao processo seletivo do curso de especialização. A questão geral da prova escrita versava sobre a proposta de inclusão de estudantes público-alvo da educação especial no ensino comum e solicitava que o (a) candidato (a) redigisse um texto analisando aspectos dos processos de aprendizagem, dos apoios e serviços e da avaliação destinados a esse público, relacionando-os com a formação e com a intervenção do professor de educação especial.

O texto escrito dos professores de educação especial nos trouxe elementos sobre a educação especial e do seu aluno público-alvo; as funções, a atuação, a formação e o trabalho desse profissional. Assim, como destacaram Ramos e Schapper (2010), para o uso dos registros produzidos nas atas de reuniões, esse registro em formato de prova escrita, no contexto da perspectiva histórico-cultural, ganha novos contornos e passa a não ser apenas considerado documento, mas um *artefato* de registro da memória e da experiência do pensar e fazer desses profissionais, “[...] quando debruçamos sobre os objetos de estudo e investigação e buscamos compreendê-los sob as lentes [...]” da referida perspectiva (RAMOS; SCHAPPER, 2010, p. 26).

Nesse sentido, consideramos que os profissionais fizeram uma escrita-narrativa e não apenas responderam à questão da prova escrita, como parte do processo seletivo. Por isso nos envolvemos nessas escritas-narrativas a fim de analisá-las considerando a perspectiva da alteridade em relação aos sujeitos que as produziram. Notamos que as heterogeneidades dessas escritas-narrativas foram reveladas por meio da multiplicidade das trajetórias desses profissionais de se fazerem professores de educação especial com suas visões singulares.

No entanto, o diálogo entre essas escritas foi evidenciado na fusão desses registros, ao percebê-los no mesmo tempo-espaço, quando iluminados pela perspectiva histórico-cultural.

Participaram do processo seletivo do Edital nº 01/2014 19 professores de educação especial vinculados à educação básica. Os professores apresentaram uma faixa etária de entre 38 a 56 anos e pertenciam ao quadro efetivo dos municípios de Cariacica, Vila Velha e Vitória. Vimos que a maior parte desses educadores ingressou por meio de concurso público a partir de 2008. A maioria dos profissionais tinha cursos de graduação na área de Pedagogia com pós-graduação *lato sensu* também na área de Educação ou Psicopedagogia e exercia a função de professor de educação especial no atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais. O tempo de atuação nessa área variava entre menos de um ano e 26 anos e a quase totalidade dos professores era constituída pelo sexo feminino, tendo apenas dois professores do sexo masculino.

### **O trabalho e a formação dos professores da educação especial**

Ao procedermos à análise das escritas-narrativas dos sujeitos deste estudo, enfocamos a relação dos professores com o seu trabalho e tomamos como referência para a análise o conceito marxista de trabalho na sociedade capitalista, bem como a alienação que o perpassa. Considerando, ainda, o papel da educação e do professor na superação das condições de produção que geram o trabalho alienado, discutimos aspectos referentes à formação desse profissional para atuar na educação especial.

Assim, a análise dos enunciados escritos produzidos pelos professores permitiu-nos identificar alguns eixos, a partir dos quais conduziremos a discussão das escritas-narrativas: a educação especial e o aluno público-alvo da educação especial; o trabalho dos professores: funções, deveres e atuação; a formação como uma necessidade.

### **A educação especial e o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação**

Constatamos que parte significativa dos textos produzidos pelos sujeitos do estudo, ao abordar a educação especial, toma como base a legislação brasileira acerca da educação especial, ora chamando a atenção para os direitos da pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, ressaltando a equidade de tratamento diante da *diferença*, ora indicando ações, serviços e a legislação que rege a educação escolar desses sujeitos.

Incluir significa estar junto, levar os alunos, professores, gestores, toda a equipe escolar a entender que todo cidadão tem direito à equidade, não importa a classe social, cor, credo ou a necessidade específica do sujeito. Incluir é intervir a todo momentos visando à participação de todos no processo de aprendizagem, desde a busca por formação e adaptações curriculares e arquitetônicas (PROFESSOR nº 15).

Há extensas descrições dos serviços de apoio previstos, na legislação, para a escolarização de alunos que são o público-alvo da educação especial, sobretudo o atendimento educacional especializado e a formação continuada dos profissionais. É interessante observar que a principal referência para os profissionais é a legislação sobre o tema, mais do que uma abordagem teórico-filosófica sobre ele. Leis, resoluções, decretos e notas técnicas são textos normativos que orientam e/ou determinam como devem ocorrer as relações entre os homens em diversos âmbitos e deles com a natureza. Segundo o dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, entre outros significados, “Lei” é uma “obrigação imposta pela consciência e pela sociedade”, ou seja, textos normativos têm um caráter prescritivo, não problematizam, não buscam os nexos entre os

fenômenos, nem a reflexão filosófica.

Embora sejam feitas menções à política nacional de educação especial, de modo geral, não se observa o movimento de inseri-la no contexto histórico e político mais amplo, analisando as inter-relações entre educação e política, entre educação e sociedade, o que poderia permitir um olhar mais amplo para a prática educativa e a própria ação docente. Esporadicamente encontramos um esforço de abordar a relação inclusão/exclusão.

Se, por um lado, o ordenamento legal é utilizado como principal apoio para discorrer acerca da inclusão e da educação especial, por outro, alguns sujeitos apontam a resistência de profissionais da escola em aderir ao que determina essa legislação, utilizando-se de estratégias diferenciadas para isso. A resistência muitas vezes é acompanhada por um desconhecimento ou um não reconhecimento dos alunos público-alvo da educação especial como pessoas capazes de se apropriar de conhecimentos abordados na escola, mesmo que seja de maneira diferenciada, em alguns momentos.

A inclusão de alunos na escola de ensino comum em muitas escolas é vista como um transtorno uma vez que os professores sempre alegam que não estão preparados para recebê-los, que não sabem o que fazer e como lidar com os problemas causados por estes estudantes na sala de aula (PROFESSOR Nº 18).

Conforme já foi mencionado, o longo tempo de atendimento educacional a crianças e jovens da educação especial em espaços confinados configurou, entre muitos profissionais, especialmente os professores regentes, a ideia de que a escola regular não é espaço para eles, pois não têm capacidade de aprender tal como as demais crianças. Em seu processo de constituição como professores, muitos desses profissionais não tiveram contato com alunos com deficiência, não trataram desse



tema nos cursos de formação inicial, não vivenciaram o lugar de professor de aluno “especial” e, portanto, não se reconhecem no lugar de professores desses alunos. No desenvolvimento de seu trabalho, vai se estabelecendo uma cisão entre valores, objetivos e a ação educativa, que repercute fortemente nas possibilidades de aprendizado desse aluno.

Nesse contexto marcado pela descrença nas possibilidades dos alunos com deficiência de aprender, da escola de ensinar e de si próprios em aprender a ensinar esses alunos, a atuação de alguns professores é caracterizada ainda pela caridade ou pela indiferença diante deles. Tratando dos efeitos da alienação no processo de personalização, Martins (2011) reporta-se ao estudo de Montero, que distingue diferentes formas de alienação. Com base nessa autora, Martins refere-se ao “isolamento” e destaca que este diz respeito “[...] a uma das formas pelas quais se expressa a desesperança, acompanhada de uma valorização negativa acerca dos objetivos e valores sociais, por conta da qual o grupo e a sociedade vão se tornando cada vez mais alheios, distantes do indivíduo” (MARTINS, 2011, p. 132). No cotidiano do trabalho do professor regente, as condições concretas se apresentariam a ele como um cenário multideterminado e diante do qual ele se sente impotente. Compreendendo-se incapaz de lidar com essa multiplicidade de fatores, ele vai se tornando alheio ao seu trabalho, tendo suas possibilidades de criação e de realização minadas pelas demandas do dia a dia.

### **O trabalho dos professores de educação especial: funções, deveres e atuação**

Ao discorrer sobre o trabalho do professor, os sujeitos do estudo tomaram como referência ora documentos oficiais, ora sua experiência profissional para descrever ações de responsabilidade desse profissional.

Tratando do trabalho dos professores de educação especial e regentes de classe, tendo como base documentos oficiais produzidos no

âmbito do MEC e no município, os sujeitos do estudo apresentam listas de tarefas a serem cumpridas. Os professores devem: identificar, elaborar, organizar e aplicar ações pedagógicas que atendam às especificidades do aluno com deficiência; avaliar as próprias ações e materiais utilizados nas intervenções, fazendo adaptações necessárias; apoiar e prover condições de acesso desse aluno ao conhecimento. Observamos que se destaca nos textos certa impessoalidade ao dizer sobre o próprio trabalho, que é abordado de forma genérica, a partir de referências externas, distantes, alheias ao cotidiano de sua prática educativa. Dizer sobre seu trabalho sem se implicar nele, utilizando as palavras de outros, a voz de outros, parece ser indício de um não reconhecimento de si próprio como protagonista no exercício de sua atividade profissional. Martins (2011, p. 76) afirma que “[...] a relação subjetiva do homem com o seu trabalho não é condicionada abstratamente, mas pelas relações objetivas que se refletem na consciência humana [...]”. Se tomamos como referência o processo de alienação que decorre das formas de organização do trabalho na sociedade capitalista, encontramos, nas relações objetivas que se estabelecem, um modo de compreender essa relativa impessoalidade dos professores de educação especial ao escrever sobre o próprio trabalho.

Em consonância com a ênfase nos textos normativos para dizer sobre a educação especial, parte significativa dos sujeitos do estudo discorre acerca do trabalho do professor em frente aos alunos público-alvo da educação especial de forma prescritiva, indicando o que esse profissional *deve* ou não fazer:

O professor tem o dever e a responsabilidade de tornar sua escola inclusiva. Passar os seus conhecimentos adquiridos para a equipe técnica [...] tentar fazer parcerias com os mesmos para que diminua e extermine a exclusão. O professor deve conhecer seu aluno como pessoa um ser único, com sentimentos (PROFESSOR Nº 10).

A inclusão é abordada como um dever do

professor, que deve garantir que o aluno interaja com a turma, tenha suas necessidades asseguradas em todos os espaços da escola, bem como uma aprendizagem significativa. Os verbos utilizados no modo imperativo alinham-se a uma perspectiva normativa e prescritiva de relação com o próprio trabalho. Raramente se observa um movimento de problematização ou reflexão de aspectos como a falta de planejamento, o porquê da resistência de alguns professores ou das possibilidades de “diagnóstico” feitas no âmbito da própria escola, aspectos que, segundo Saviani (2009a), são essenciais para uma ação pedagógica “coerente e eficaz”, que permita ao professor um movimento na contramão do trabalho alienado.

Por outro lado, não obstante os anos de experiência profissional, poucos sujeitos se sentiram estimulados a se reportar ao próprio trabalho na área da educação especial, seja para descrever, seja para problematizar aspectos de sua prática, indicando uma tendência de não se implicar no dizer sobre esse trabalho. Ao falar sobre si, a ênfase recai sobre as vivências consideradas apropriadas à inclusão dos alunos: planejamento, adequação curricular para atendimento aos alunos público-alvo da educação especial, passagem desses alunos do ensino fundamental para o ensino médio. Esses são alguns dos aspectos mencionados pelos sujeitos em seus textos escritos.

O que o professor não diz quando faz uma fala genérica acerca da prática educativa, não se implicando no próprio dizer sobre o trabalho? Ele não fala de si como um profissional, de suas dúvidas e angústias; das condições precárias de trabalho e da desvalorização profissional; da maneira como é impactado pela expropriação do conhecimento sobre seus alunos e sua ação educativa; da sensação de impotência, desconforto e fracasso diante do não saber o que fazer para ensinar, sua tarefa fundamental e a

razão de sua existência como professor, tal como apontam os estudos de Fontana (2000), Castro (2005) e Naujorks (2002). Nesse contexto, escrever sobre o próprio trabalho de maneira genérica pode se constituir numa estratégia de “dizer sem dizer” acerca de sua atividade profissional e, de certa maneira, evitar o confronto com os efeitos da alienação que perpassa o trabalho.

Porém, no jogo das contradições que o próprio trabalho encerra, encontramos em alguns textos escritos enunciados em que emerge um sentimento de contentamento e de realização profissional:

Neste ano de 2014, estou me sentindo realizada, com um aluno do 9º ano das séries finais do ensino fundamental que terminaliza o ensino fundamental. Este aluno estudou no ano de 2009 e 2010 comigo... E no ano seguinte 2015 irá para o ensino médio alfabetizado e com total autonomia (PROFESSOR Nº 5).

Fico feliz em encontrar alunos que eu vi pequeno hoje no mercado de trabalho. Isso é gratificante [...] saber que de alguma forma você contribuiu para este momento em sua vida (PROFESSOR Nº 9).

Tratando de estudos que abordam o que consideram ambiguidades presentes na fala de professores que, ao mesmo tempo em que expressam certo conformismo e alienação também indicam traços de busca de reconhecimento e de resistência diante das condições de trabalho, Fontana (2000, p. 135) observa que nenhum dos estudos analisados “[...] considerou a possibilidade de realização pessoal e profissional com o nosso ofício e do nosso prazer no trabalho serem ‘reais’, mesmo diante de condições de organização tão adversas”.

Para discutir sobre esse fato, Fontana reporta-se à noção de sofrimento criativo de Dejours (1992).<sup>7</sup> O autor busca fazer um

<sup>7</sup> Para Dejours (1992, p. 52), “O sofrimento começa quando a relação homem-organização do trabalho está bloqueada; quando o trabalhador usou o máximo de suas

faculdades intelectuais, psicoafetivas, de aprendizagem e de adaptação [...]. *A certeza de que o nível atingido de insatisfação não pode mais diminuir marca o começo do sofrimento*” (grifos do autor).

desdobramento do sofrimento do trabalhador entendido como indício de “empobrecimento”, de “anulação dos comportamentos livres” em, também, uma perspectiva de “sofrimento criativo”, o qual se organiza acompanhado de uma liberdade maior do trabalhador em relação ao conteúdo, ritmo e forma de conduzir sua atividade profissional e também de certa satisfação quanto ao trabalho, ao menos durante um período.

Nesse processo, têm um papel importante aspectos subjetivos, que se definem a partir da vontade e dos desejos dos trabalhadores. As ideias de Dejours nos levam a problematizar a relação de professores de educação especial com o próprio trabalho, entendendo-a em sua multideterminação, que, embora marcada pela alienação, não implica a impossibilidade de satisfação e realização em relação ao próprio trabalho.

### **A formação como uma necessidade**

Apontamentos sobre a necessidade de formação são recorrentes nos enunciados escritos dos sujeitos deste estudo. Nos relatos de situações presenciadas durante os anos de profissão, transbordam episódios em que os professores anunciam o despreparo e a ausência de formação para atuar com os alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. Nesse contexto, alguns sujeitos chamam a atenção para a necessidade de que os professores estudem e se apropriem de conhecimentos teóricos consistentes que possam embasar a prática educativa.

Observamos que, novamente, o caráter prescritivo perpassa os enunciados escritos, que ressaltam o objetivo dessa formação, a duração e o seu modo de estruturação. O profissional da educação especial deve *se enquadrar* no perfil de educador de estudantes público-alvo da educação especial, buscando sempre novos conhecimentos; ser um *multiplicador* de práticas inclusivas para atender melhor aos alunos público-alvo da educação especial; e também pesquisar, tornar-se um *professor pesquisador*.

Porém, ainda que alguns documentos oficiais definam as diretrizes da formação desse profissional e, não obstante os projetos de formação continuada financiados pelo MEC, para alguns sujeitos do estudo, as ações de formação continuada, como foram organizadas para os professores regentes e professores especialistas, não atingem o objetivo de possibilitar a efetiva inclusão dos alunos.

O documento da PNEE-PEI (2008) afirma a necessidade de o professor de educação especial ter contemplado, no processo de sua formação, conhecimentos tanto da docência como também conhecimentos específicos relacionados com as necessidades das diferentes crianças que compõem o contexto escolar. Além desses conhecimentos, prevê o domínio de conhecimentos sobre gestão, no intuito de articular as diferentes formas de atendimento existentes nos sistemas de ensino, tendo em vista a intersetorialidade das políticas públicas. Contudo, ainda não faz referência ao lugar dessa formação, tampouco indica a necessidade de formação para os professores regentes que possuem em suas salas crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Ao abordar a própria formação, alguns sujeitos indicam autores de livros e artigos que já leram, bem como apontam a necessidade de conhecer a legislação para apoiar as próprias ações:

É lógico que nem sempre dá, mas procuramos, por conta própria, atualizar, porém seria bom se o sistema nos propiciasse esses documentos (para todas nós) (PROFESSOR N° 1).

Entendo também que, no meu caso, preciso estudar muito para atingir um padrão de excelência, porque não dá para atuar numa área tão complexa e desafiadora com conhecimentos mínimos (PROFESSOR N° 1).

É interessante observar que, nas palavras dos profissionais, emerge uma concepção de formação entendida como iniciativa pessoal e responsabilidade do próprio professor, que deve

constituir-se como um “professor pesquisador”, tal como aponta Ferreira (2012), contribuindo para uma desresponsabilização do Estado em relação à formação desse profissional.

Por muito tempo, a formação inicial e continuada do professor de educação especial foi marcada por práticas segregadas, que dão ênfase à constituição orgânica do indivíduo, fundamentadas no modelo médico de deficiência, conseqüentemente, na descrença das possibilidades de sua aprendizagem. Nesse sentido, problematizar essas práticas e as concepções que lhes são suporte, na intenção de qualificá-las como “[...] um saber reconhecido socialmente e competente no seu métier” (CARTOLANO, 1998, p. 31), que considere a diferença no espaço/tempo da escola e reconheça os processos de formação diretamente relacionados com o modo de organização da sociedade e o modo como é tratado o diferente, parece ser condição *sine quo non* para garantir uma perspectiva que permita uma visão ampla e abrangente do processo pedagógico com vista à educabilidade dos educandos público-alvo da educação especial na escola regular.

### Considerações finais

Iniciamos esta discussão situando brevemente a atuação dos professores especializados no contexto da política de educação especial das últimas décadas, apontando para as novas demandas em termos de trabalho e de formação colocadas para esses profissionais. O trabalho na sociedade capitalista e a alienação que o perpassa foram tomados como base para analisar os dizeres desses profissionais acerca de sua prática e formação.

Das análises realizadas, destacamos, antes de tudo, o contexto desafiante da escola regular, caracterizado pelo desconhecimento, despreparo e resistência dos profissionais, especialmente os professores regentes, ao atuar com alunos público-alvo da educação especial e trabalhar numa perspectiva colaborativa com os professores especialistas. Nesse contexto, discutimos alguns dos efeitos da alienação no

trabalho desses profissionais.

Ao abordar as escritas-narrativas, constatamos a primazia do ordenamento legal e um tom prescritivo e impessoal, indicando certo distanciamento e não implicação dos professores, ao comentar sobre o próprio trabalho. Acrescentamos a esses aspectos a ausência de uma perspectiva problematizadora, perpassada pelo conhecimento científico e pela reflexão filosófica, elementos fundamentais para um movimento de confronto com o caráter alienante e alienado do trabalho no atual momento histórico do País. Porém, no transcorrer desta discussão, notamos, ainda, alguns enunciados escritos em que se ressaltam a realização profissional e a satisfação pessoal, a despeito de todos os desafios que atravessam o exercício da profissão, levando-nos à constatação do caráter multideterminado e das contradições que, por vezes, perpassam o trabalho desse professor. Nesse contexto, a noção de “sofrimento criativo” parece trazer contribuições para a discussão, indicando que essa é uma questão que merece maior reflexão a partir de novos estudos.

Finalmente, no que diz respeito à formação, os textos dos professores apontam que essa é uma necessidade premente que necessita, portanto, ser problematizada. A tendência de ver a formação como uma iniciativa pessoal e de responsabilidade apenas do professor bem como a noção de “professor pesquisador” demanda uma discussão como parte de um projeto educativo que é social e político, implicando, portanto, maior envolvimento do Estado de forma a não apenas financiar projetos consistentes de formação, mas também criar as condições apropriadas aos professores para participar desses projetos.

### Referências

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. (Org.). *Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado*.



Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2013.

BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. 23. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRASIL. CNE/CEB. Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 set. 2008.

\_\_\_\_\_. CNE/CES. *Resolução n.º 4, de 6 de abril de 2009*. Brasília: MEC, 2009.

\_\_\_\_\_. *Constituição (1998)*. [da] República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2. *Diário Oficial da União*, Brasília, 11 set. 2001.

\_\_\_\_\_. *Lei n.º 12.796, de 04 de abril de 2013*. Brasil, Congresso Nacional. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/Seesp, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/Seesp, 2008.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Decreto N.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 nov. 2011.

CARTOLANO, M.T. Formação do educador no curso de pedagogia: a educação especial. *Cadernos CEDES*, v.19, n. 46, p. 29-40, set. 1998.

CASTRO, R. C. M. Vozes no silêncio: um grupo de formação crítico-reflexiva de professoras de alunos com autismo. *Psicologia e Educação*, São Paulo, n. 21, p. 123-163, 2005.

*DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: Corde, 1994.

*DECLARAÇÃO mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia: Unesco, 1990.

DEJOURS, C. *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. Campinas, SP: Cortez, 1992.

FERREIRA, D. L. A relação entre a OCDE e a política de formação docente brasileira. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35., 2012, Porto de Galinhas. *Anais...* Porto de Galinhas: Anped, 2012.

FONTANA, R. C. *Como nos tornamos professoras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. (Org.). *Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2013.

MAGALHÃES, R. C. B. P. *Educação inclusiva: escolarização, política e formação docente*. Brasília, DF: Liber livro, 2011.

MARTINS, L. M. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2004.

\_\_\_\_\_. *O capital: crítica da economia política*. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil,

1996.

MARX, K; ENGELS, F. *A ideologia alemã: tese sobre Feuerbach*. São Paulo: Moraes, 1984.

NAUJORKS, M. I. Stress e inclusão: indicadores de stress em professores frente a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, v. 20, p. 117-125, 2002.

RAMOS, B. S.; SCHAPPER, I. (Des) atando os nós da pesquisa na abordagem histórico-cultural. In: FREITAS, M. T. de A.; RAMOS, B. S. (Org.). *Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010. p. 25-35.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 18. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, SP: Autores Associados, v. 14, n. 40, p. 143-155. jan./abr. 2009.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas: problemas del desarrollo de la psique*. Madri: Visor, 1983.