

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –
MESTRADO

DAYANA VALÉRIA FOLSTER ANTONIO SCHREIBER

**POLÍTICA EDUCACIONAL, TRABALHO DOCENTE E
ALUNOS DA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL:
UM ESTUDO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Florianópolis (SC)
2012

DAYANA VALÉRIA FOLSTER ANTONIO SCHREIBER

**POLÍTICA EDUCACIONAL, TRABALHO DOCENTE E
ALUNOS DA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL:
UM ESTUDO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação submetida ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Santa
Catarina, para obtenção do Grau de
Mestre em Educação

Orientadora: Profa. Dra. Rosalba
Maria Cardoso Garcia

Florianópolis (SC)
2012

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Schreiber, Dayana Valéria Folster Antonio
Política educacional, trabalho docente e alunos da
modalidade Educação Especial: [dissertação] : um estudo nos
anos iniciais do Ensino Fundamental / Dayana Valéria
Folster Antonio Schreiber ; orientadora, Rosalba Maria
Cardoso Garcia - Florianópolis, SC, 2012.
239 p. ; 21cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Política educacional. 3. Educação
Especial. 4. Trabalho docente. 5. Ensino Fundamental. I.
Garcia, Rosalba Maria Cardoso. II. Universidade Federal de
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III.
Titulo.

DAYANA VALÉRIA FOLSTER ANTONIO SCHREIBER

**POLÍTICA EDUCACIONAL, TRABALHO DOCENTE E
ALUNOS DA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL:
UM ESTUDO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do
Título de “Mestre” e aprovada em sua forma final pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação

Florianópolis, 23 de agosto de 2012

Profa. Rosalba Maria Cardoso Garcia, Dra.
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Profa. Rosalba Maria Cardoso Garcia, Dra.
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Alda Junqueira Marin, Dra.
Examinadora
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Profa. Olinda Evangelista, Dra.
Examinadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Maria Helena Michels, Dra.
Examinadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Leonete Luzia Schmitd, Dra.
Suplente
Universidade do Sul de Santa Catarina

Dedico este trabalho à minha maravilhosa família: Fábio, Valéria, João, Diogo, Priscila, Terezinha, Nicolau, Vó Chica, Elena, Arnoldo, Ana Cláudia, Francisco, Vanderléia, Fabiano, Matheus, Valério, Shirley e Ingrid. Cada um de vocês contribuiu de uma maneira diferente para que essa grande conquista fosse possível. Vocês me ouviram quando eu mais precisei, ofereceram conselhos valiosos, me abraçaram forte nos momentos difíceis e vibraram a cada novo sonho que eu alcançava. Agradeço todos os dias por essa linda família. Eu amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha orientadora, Professora Dra. Rosalba Maria Cardoso Garcia, por quem tenho imensa admiração e respeito. Sou grata por sua dedicação, disponibilidade e atenção durante o desenvolvimento desta pesquisa. As orientações foram marcadas por momentos ricos, nos quais tive a oportunidade de compartilhar minhas angústias e de aprender muito com você. Obrigada por tudo!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pela concessão de bolsa de estudos que oportunizou a realização desta pesquisa.

Às professoras Alda Junqueira Marin, Maria Helena Michels e Olinda Evangelista pela atenção e dedicação na leitura dos textos de qualificação e defesa. Suas contribuições foram de extrema importância para a elaboração deste trabalho.

Às professoras da linha de pesquisa Educação, Estado e Políticas Públicas: Eneida Oto Shiroma, Maria Helena Michels, Olinda Evangelista, Rosalba Maria Cardoso Garcia e Roselane Campos. As discussões que foram traçadas nas disciplinas que vocês lecionaram durante o mestrado contribuíram para a construção de novos conhecimentos e para o aprimoramento do que aprendi durante a graduação em Pedagogia.

Às professoras Maria Sylvia Cardoso Carneiro, Maria Francisca Rodrigues, Silvia Maria Martins e Simone de Mamann Ferreira pelo carinho e atenção no decorrer do processo seletivo para ingresso no mestrado.

Aos integrantes do Grupo de Estudos sobre Educação Especial (GEEP) e Grupo de Estudos de Política Educacional e Trabalho (Gepeto) pelos estudos semanais que possibilitaram a construção de novas reflexões. Em especial, quero agradecer à minha amiga Silvia Maria Martins, que esteve ao meu lado desde os primeiros momentos do processo seletivo para o mestrado, oferecendo sua atenção, carinho e companheirismo.

Aos amigos que ganhei durante a caminhada do mestrado, que se mostraram presentes nos momentos de angústia e alegria: Gabriel, Joana, Evellyn, Jocemara, Carol, Mara, Kamille, Vandrizze, Hélio, Viviane e tantos outros. Nossos encontros na Casa 37 me permitiram perceber o quanto ir tomar um simples café da tarde com os amigos é importante. Um agradecimento especial às minhas amigas Joana e Evellyn, que estiveram presentes ao meu lado sempre. Vocês são muito especiais, amigas verdadeiras.

À Gerência de Educação Inclusiva e Gerência de Formação Permanente da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, que contribuíram para a realização das observações nas escolas.

À equipe das escolas municipais Luiz Cândido da Luz, Gentil Mathias e Albertina Madalena Dias, pelo respeito e atenção que dedicaram durante o período em que realizei as observações. Um agradecimento especial aos professores regentes e auxiliares de ensino de Educação Especial que participaram desta pesquisa. Os momentos que passei em sala de aula me permitiram perceber o quanto é importante o trabalho docente para o processo de escolarização dos alunos da modalidade Educação Especial. Tenho grande admiração e respeito por cada um de vocês. Agradeço o carinho e a disponibilidade.

Às minhas grandes amigas, Nathi, Paula e Ruth, que durante a graduação me proporcionaram momentos de alegria e que no processo seletivo para o mestrado estiveram ao meu lado, torcendo sempre. Formamos um quarteto fantástico que permanece unido pelo coração.

À minha família, que se mostrou paciente pelas minhas ausências em decorrência da elaboração da dissertação. Vocês são muito especiais! Cada encontro nosso foi como uma recarga de energia para que eu continuasse caminhando em busca do meu objetivo. Agradeço a você, meu irmão Diogo, que mesmo com a correria da vida não deixou de me ligar para perguntar como eu estava me sentindo e se estava precisando de sua ajuda. Um agradecimento especial aos meus pais, João e Valéria, que não mediram esforços para me proporcionar uma boa educação, atenção e carinho. Vocês são meus exemplos de caráter, coragem e persistência. Amo vocês!

E, por fim, um agradecimento mais que especial para meu esposo, amigo e companheiro de todas as horas, Fábio Schreiber. Não me canso de dizer o quanto você é importante na minha vida, um ser humano incrível com uma capacidade enorme de fazer as pessoas se sentirem felizes e amadas. Lembro como se fosse hoje o dia em que você me entregou a taxa do vestibular já paga para que eu não desistisse de fazê-lo. Lembro do dia anterior à prova do mestrado, em que eu chorei muito e você permaneceu ao meu lado me dando forças e não deixando que eu desistisse. Meu grande amor, quero agradecer todos os momentos em que você esteve ao meu lado, sorrindo, brincando, saltitando e dizendo TUDO VAI DAR CERTO! Você é muito especial! Te amo muito!

A luta por uma escola para todos somente poderá ser conseqüente quando a escola for, além de um local de aprendizagem, um local de tomada de consciência e de luta contra as desigualdades sociais em estreita relação com os movimentos sociais emancipatórios, quando então a escola encontrará seu lugar formativo/instrutivo no nosso tempo.

FREITAS, 2002

,RESUMO

Nesta pesquisa teve-se por objetivo compreender a organização do trabalho docente na classe comum com os alunos da modalidade Educação Especial matriculados em escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Para tanto, foram traçados como objetivos específicos: apreender as determinações políticas previstas para o trabalho docente na classe comum com os alunos da modalidade Educação Especial; observar e analisar os elementos constituintes do trabalho docente (planejamento, atividades, conteúdos, materiais/equipamentos/recursos pedagógicos, metodologia, avaliação, organização dos lugares e utilização do tempo) e caracterizar os docentes que atuam nas escolas da rede municipal investigada, assim como os docentes participantes deste estudo. Para o desenvolvimento deste trabalho foram adotados quatro procedimentos metodológicos: balanço da produção acadêmica publicada entre 2002 e 2011; observação em quatro classes do Ensino Fundamental (1º ao 4º ano); entrevistas com os profissionais que atuam nesses lugares e análise de documentos nacionais e municipais editados entre 2001 e 2011. Para a análise documental foram utilizadas as contribuições de Evangelista (2008) e Shiroma, Campos e Garcia (2005). As reflexões relacionadas com a Educação Especial foram traçadas mediante a contribuição de vários interlocutores, entre eles Bueno (2008) e Garcia (2010). As discussões referentes ao trabalho docente se apoiaram nos estudos de Marin (2010), Garcia e Anadon (2009) e Oliveira (2012). Inicialmente, supunha-se que o foco das políticas de Educação Especial de “perspectiva inclusiva” estivesse centrado no trabalho pedagógico desenvolvido pelos profissionais que atuam na classe comum, haja vista que esse contexto é priorizado por tais políticas para a matrícula dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação. A análise dos documentos selecionados e dos dados da observação contribuiu para desconstruir essa hipótese no decorrer do presente trabalho, na medida em que se identificou que as ações das políticas de “perspectiva inclusiva” estão direcionadas para os serviços e profissionais da Educação Especial e não para o trabalho realizado na classe comum. O estudo da documentação também permitiu constatar uma consonância entre a política nacional e municipal de Educação Especial. Nesses dois âmbitos, por exemplo, está prevista a atuação de um segundo profissional na classe comum, contratado para auxiliar os alunos com deficiência e TGD, contudo notou-se a inexistência de uma proposta de trabalho coletivo entre esse

profissional e professor regente, o que indica a desarticulação entre o ensino regular e a modalidade Educação Especial. Com o intuito de analisar os dados da observação foram estruturados quatro eixos: planejamento, ação docente, materiais/equipamentos/recursos pedagógicos e lugar/tempo. A partir desses eixos concluiu-se que as políticas de Educação Especial de “perspectiva inclusiva” defendem a matrícula de todos os alunos no ensino regular, porém desqualificam o trabalho pedagógico desenvolvido na classe comum, pois não disponibilizam condições adequadas para o oferecimento de um ensino de qualidade aos alunos da modalidade Educação Especial. Essa situação traz como consequência a precarização das condições de trabalho dos professores que atuam nesse contexto e denuncia a situação de abandono para com a escolarização desses sujeitos.

Palavras-chave: Política educacional. Trabalho docente. Educação Especial. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

In this research we aimed to understand the organization of the teaching work in a regular classroom with students from Special Education mode, enrolled in the schools from Florianopolis Municipal network. The following specific goals were drawn: to grasp the political determinations provided for teaching in regular class with students of Special Education mode; observe and analyze the constituent elements of teaching (planning, activities, contents, materials / equipment / teaching resources, methodology, evaluation, organization of places and time usage) and characterize the teachers who work in the municipal schools investigated, as well as the teachers participating in this study. To develop this work, four instruments were adopted: balance of academic production published between 2002 and 2011; observation in four classes of elementary school (1st through 4th grade), interviews with professionals who work in these places, and national and municipal document edited between 2001 and 2011 analysis. Contributions from Evangelista (2008) and Shiroma, Campos and Garcia (2005) were used in the document analysis. Reflections related to Special Education were drawn by the contribution of several interlocutors, including Bueno (2008) and Garcia (2010). The discussions related to teaching relied on studies of Marin (2010), Garcia and Anadon (2009) and Oliveira (2012). Initially, it was assumed that the focus of policies for Special Education "inclusive perspective" was centered on pedagogical work developed by professionals working in the common class, given that this context is prioritized by such policies for enrollment of students with disabilities, pervasive developmental disorders (TGD) and high abilities / giftedness. The analysis of selected documents and observation data contributed to deconstruct this hypothesis in the course of this work, as it was identified that the actions of policies of "inclusive perspective" are directed to services and professionals of Special Education and not for the work done in regular class. The study also allowed the documentation to note a consonance between national and local Special Education policy. In these two areas, for example, a second professional is scheduled to work in regular class, hired to assist students with disabilities and TGD, however it was noted the absence of a collective work proposal among this professional conductor and the teacher, which indicates a disconnection between regular education and special education mode. In order to analyze the observation data, four areas were structured: planning, teaching activities, materials / equipment / teaching resources and place / time.

These axes made it possible to conclude that the policies of Special Education "inclusive perspective" support the enrollment of all students in regular schools, but disqualify the pedagogical work developed in the regular class, once it does not provide suitable conditions for a good quality teaching towards students in Special Education mode. This situation brings about the precarious working conditions of teachers who work in this context and denounces the situation of abandonment towards the education of these subjects.

Keywords: Educational Policy. Teaching. Special Education. Elementary School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura organizacional da Secretaria de Educação de Florianópolis	113
Figura 2 – Engrossador de lápis (modelo 1).....	170
Figura 3 – Engrossador de lápis (modelo 2).....	170
Figura 4 – Prancha de comunicação alternativa (modelo 1)	171
Figura 5 – Prancha de comunicação alternativa (modelo 2)	171
Figura 6 – Andador	172
Figura 7 – Teclado com colmeia	174
Figura 8 – Organização dos lugares na classe do 1º ano	180
Figura 9 – Distribuição dos alunos da classe do 1º ano durante o horário do lanche da auxiliar de ensino de Educação Especial.....	181
Figura 10 – Organização dos lugares na classe do 4º ano	183
Figura 11 – Movimentação do professor regente e da auxiliar de ensino de Educação Especial na classe do 1º ano.....	185
Figura 12– Movimentação da professora regente e da auxiliar de ensino de Educação Especial na classe do 4º ano.....	187
Figura 13 – Organização dos lugares na classe do 2º ano	190
Figura 14 – Organização dos lugares na classe do 3º ano	191
Figura 15 – Movimentação da professora regente e da auxiliar de ensino de Educação Especial na classe do 2º ano.....	192
Figura 16 – Movimentação da professora regente e da auxiliar de ensino de Educação Especial na classe do 3º ano.....	193
Figura 17 – Lugar ocupado pela professora regente da classe do 2º ano durante a ausência da auxiliar de ensino de Educação Especial.....	194
Figura 18 – Lugar ocupado pela professora regente da classe do 3º ano durante a ausência da auxiliar de ensino de Educação Especial.....	195
Figura 19 – Movimentação da auxiliar volante do 2º ano	196
Figura 20 – Movimentação da auxiliar volante do 3º ano	198

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações de mestrado, por autor, orientador, instituição e natureza jurídica, Brasil, 2002-2011	57
Quadro 2 – Teses de doutorado, por autor, orientador, instituição e natureza jurídica, Brasil, 2002-2011	60
Quadro 3 – Mesas temáticas do SNPEE, Brasil, 2006-2007.....	62
Quadro 4 – Áreas do conhecimento e ementas da Matriz Curricular, Florianópolis, 2011.....	121
Quadro 5 – Anos de escolarização e temas do material do SEU, Florianópolis, 2012.....	126
Quadro 6 – Áreas de conhecimento e conteúdos identificados nos planejamentos de ensino.....	145

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de trabalhos selecionados no balanço de produção acadêmica, Brasil, 2002-2011	63
---	----

LISTA DE SIGLAS

- A1 – Auxiliar de ensino de Educação Especial 1º ano
A2 – Auxiliar de ensino de Educação Especial 2º ano
A3 – Auxiliar de ensino de Educação Especial 3º ano
A4 – Auxiliar de ensino de Educação Especial 4º ano
Acic – Associação Catarinense para Integração dos Cegos
AEE – Atendimento Educacional Especializado
Anped – Associação Nacional da Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Anped Sul – Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul
AP – Atividades Permanentes
Apae – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AS – Atividades de Sistematização
Brased – *Thesaurus* Brasileiro da Educação
CAP – Centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual
Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Câmara de Educação Básica
CED – Centro de Ciências da Educação
CEPSH – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
Cibec – Centro de Informação e Biblioteca em Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
Conep – Conselho Nacional de Ética em Pesquisa
DA – Deficiência Auditiva
DCNGEB – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
DNEEEB – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
DPEE – Diretoria de Políticas de Educação Especial
E – Demais alunos da classe
E1 – Aluna da modalidade Educação Especial 1º ano
E2 – Aluno da modalidade Educação Especial 2º ano
E3 – Aluno da modalidade Educação Especial 3º ano

E4 – Aluno da modalidade Educação Especial 4º ano
Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEEP – Grupo de Estudos sobre Educação Especial
GEPETO – Grupo de Estudos de Política Educacional e Trabalho
GFP – Gerência de Formação Permanente
GT – Grupo de Trabalho
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras – Língua Brasileira de Sinais
MEC – Ministério da Educação
NEI – Núcleo de Educação Infantil
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA – Organização dos Estados Americanos
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PP – Partido Progressista
PR1 – Professor Regente 1º ano
PR2 – Professora Regente 2º ano
PR3 – Professora Regente 3º ano
PR4 – Professora Regente 4º ano
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PT – Partido dos Trabalhadores
PUC SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RME – Rede Municipal de Ensino
Saede – Serviço de Atendimento Educacional Especializado
SciELO – *Scientific Electronic Library Online*
SD – Sequências Didáticas
Secadi – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP – Secretaria de Educação Especial
SEU – Sistema Educacional Unibrasil

SM – Sala Multimeios

SNEE – Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UE – Unidade Educativa

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Unesp – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	31
1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	39
1.1.1 Balanço da produção acadêmica.....	41
1.1.2 Observação.....	41
1.1.2.1 As escolas nas quais foram realizadas as observações	43
1.1.2.2 Os sujeitos da pesquisa.....	44
1.1.2.3 A condição dos alunos da modalidade Educação Especial matriculados nas classes de ensino observadas.....	46
1.1.3 Análise documental	48
1.1.4 Entrevistas	48
1.2 <i>CORPUS</i> DOCUMENTAL.....	49
1.3 ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	51
1.4 BALANÇO DA PRODUÇÃO.....	54
1.4.1 Teses e dissertações	55
1.4.2 Trabalhos apresentados em eventos acadêmicos.....	60
1.4.3 Artigos	62
1.4.4 Considerações sobre a produção selecionada	63
1.4.5 Conteúdo das produções acadêmicas.....	64
1.4.5.1 Paralelo entre as políticas educacionais e o trabalho dos professores que atuam em salas de aula onde estão matriculados alunos da modalidade Educação Especial	65
1.4.5.2 Relação entre política e trabalho pedagógico.....	66
1.4.5.3 Divisão do trabalho docente: profissional de apoio, docência, estagiário	67
1.4.5.4 Foco no trabalho desenvolvido com o aluno da modalidade Educação Especial.....	68
1.4.5.5 Prática pedagógica.....	70
1.4.5.6 Considerações gerais sobre o conteúdo das produções selecionadas.....	70
1.5 ORGANIZAÇÃO DO TEXTO.....	72

2 A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE ABRANGÊNCIA NACIONAL E MUNICIPAL.....	75
2.1 A POLÍTICA E A LEGISLAÇÃO NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	76
2.1.1 Lócus de escolarização dos alunos da modalidade Educação Especial.....	78
2.1.2 Quem são os alunos da modalidade Educação Especial?	82
2.1.3 Serviços e profissionais da Educação Especial	84
2.2 A POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	93
2.2.1 A Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.....	94
2.2.2 O que indicam os documentos municipais relacionados com a Educação Especial.....	98
2.2.2.1 Serviços e profissionais da Educação Especial.....	100
3 O ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS	111
3.1 A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	112
3.2 EIXOS DE ANÁLISE NA RELAÇÃO COM OS DOCUMENTOS MUNICIPAIS	121
3.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS DOCUMENTOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	126
4 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS COM OS ALUNOS DA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL: A CLASSE COMUM EM FOCO	131
4.1 PLANEJAMENTO DE ENSINO	132
4.1.1 A participação dos docentes na produção do planejamento	135
4.1.2 A estrutura dos planejamentos	137
4.1.3 Parâmetros utilizados na elaboração do planejamento	138
4.1.4 O planejamento no trabalho com os alunos da modalidade Educação Especial.....	139
4.1.5 Elementos priorizados no planejamento	141

4.1.6 Uma análise verticalizada sobre uma das dimensões do planejamento: o conteúdo.....	143
4.1.6.1 Os conteúdos propostos aos alunos da modalidade Educação Especial	148
4.2 AÇÃO DOCENTE.....	151
4.2.1 A divisão do trabalho docente na classe comum.....	152
4.2.2 Os conteúdos curriculares	156
4.2.3 As atividades pedagógicas	159
4.2.4 Avaliação	165
5 CONDIÇÕES MATERIAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM OS ALUNOS DA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	169
5.1 MATERIAIS, EQUIPAMENTOS E RECURSOS PEDAGÓGICOS	169
5.2 LUGAR/TEMPO	175
5.2.1 Estrutura física das salas de aula.....	176
5.2.2 A organização dos lugares no interior das salas de aula e a administração do tempo escolar.....	178
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	201
REFERÊNCIAS	209
APÊNDICES.....	223
APÊNDICE A — Procedimentos burocráticos realizados junto à Gerência de Formação Permanente (GFP) para a submissão do projeto de pesquisa na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.	224
APÊNDICE B — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	226
APÊNDICE C — Roteiro utilizado durante as observações.....	228
APÊNDICE D — Questionário utilizado durante a entrevista com os professores regentes	230
APÊNDICE E — Questionário utilizado durante a entrevista com os auxiliares de ensino de Educação Especial	235

1 INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa se investigou a organização do trabalho docente na classe comum com os alunos da modalidade Educação Especial matriculados em escolas da Rede Municipal de Ensino (RME) de Florianópolis, com base na análise de políticas educacionais elaboradas entre 2001 e 2011¹.

Este estudo vem na esteira de outros trabalhos produzidos no âmbito do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO) e Grupo de Estudos em Educação Especial (GEEP), ambos vinculados ao Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Desde 1995 os membros do GEPETO têm se dedicado à pesquisa documental sobre diversas áreas e modalidades, entre elas a Educação Especial. Seus integrantes se dedicam a temas específicos, porém o grupo tem em comum o trabalho de análise de documentos oficiais, nacionais e internacionais². O GEEP, criado em 2009, reúne pesquisadores que analisam as políticas nacionais, municipais e estaduais de Educação Especial, assim como a articulação destas com a escola e seus professores.

As reflexões suscitadas no âmbito acadêmico e a oportunidade de realizar estágios durante a graduação no curso de Pedagogia em classes do ensino regular com a presença de alunos da modalidade Educação Especial colaboraram para gerar uma série de inquietações acerca do trabalho docente voltado a esses sujeitos.

Uma das situações presenciadas durante os estágios ocorreu numa sala de aula de uma escola pública municipal que contava com um aluno diagnosticado com Síndrome de Down e outro com a mesma síndrome e deficiência mental associada. Para este, o professor regente e o auxiliar de ensino de Educação Especial³ apresentavam propostas de atividades que se diferenciavam daquelas realizadas com os demais integrantes da

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

² Maiores informações sobre o GEPETO podem ser encontradas no sítio eletrônico: <http://www.gepeto.ced.ufsc.br/>

³ Conforme será abordado posteriormente, o nome atribuído a esse profissional se modifica de acordo com o município no qual ele exerce a sua função. Neste trabalho se utilizou como referência a Prefeitura de Florianópolis.

classe. Enquanto o aluno da modalidade Educação Especial se limitava à execução de atividades envolvendo desenho e pintura, os outros copiavam os exercícios repassados no quadro. Ao me deparar com essa situação, emergiram alguns questionamentos: qual o motivo da diferenciação de conteúdos no encaminhamento das atividades para o aluno da modalidade Educação Especial? Por que propor uma atividade para esse aluno envolvendo desenho numa aula em que todos os demais trabalhavam com formação de frases? Qual a orientação que esses docentes recebem para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com esses sujeitos?

Compreende-se que o encaminhamento observado nessa classe contribui para a perpetuação do que Mendes (2008, p. 109) classifica como práticas pedagógicas polarizadas, ou seja, “práticas com sujeitos ditos normais num pólo” e “práticas com sujeitos deficientes em outro”. Tal reflexão permite inferir que há escolas do ensino regular nas quais o trabalho realizado com os alunos da modalidade Educação Especial se organiza com base no diagnóstico, o que aponta para a manutenção da dicotomia entre o ensino regular e a Educação Especial. Entretanto, parte-se do pressuposto de que o modo como é organizado o trabalho docente com os alunos na classe comum mantém relação com o que está previsto na legislação e nas políticas da área da educação, pois se considera que “tais documentos são constituídos por discursos políticos que, de alguma forma, chegam até as unidades escolares, imprimindo suas marcas nas consciências dos sujeitos da educação” (GARCIA, 2010, p. 11).

A partir de 1990, as políticas de educação no Brasil foram elaboradas na esteira de conferências internacionais. Durante o governo do Partido Republicano Nacional⁴ o país confirmou o compromisso de proporcionar a Educação Básica a todas as crianças, jovens e adultos ao assinar a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990)⁵. Esse documento traz uma ressalva com relação às “pessoas portadoras de deficiência”:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos

⁴ O Presidente da República foi Fernando Collor (1990 a 1992).

⁵ A declaração foi elaborada durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada de 5 a 9 de março de 1990 em Jomtien (Tailândia).

portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990, s/p).

Esse excerto evidencia que, ao mesmo tempo em que há o reconhecimento do fato de as pessoas com deficiência necessitarem de atenção especial, também há uma defesa pela igualdade de acesso à educação para essa população. Em 1994, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), por meio da Declaração de Salamanca, da qual o Brasil é signatário, reafirmou o direito à educação para todos os indivíduos, inclusive aqueles com “necessidades educativas especiais”, que “devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades” (UNESCO, 1994, s/p). Bueno (2008, p. 49-50) ressalta que “o termo ‘necessidades educativas especiais’ abrange, com certeza, a população deficiente, mas não se restringe somente a ela”. Segundo o autor, essa declaração

simplesmente reconheceu que as políticas educacionais de todo o mundo fracassaram no sentido de estender a todas as suas crianças a educação obrigatória e de que é preciso modificar tanto as políticas quanto as práticas escolares sedimentadas na perspectiva da homogeneidade do aluno, mas isto parece ficar obscurecido (BUENO, 2008, p. 46).

Também foi identificado nessa declaração um apelo aos governos para adoção, no formato de lei ou de política, do “princípio da educação inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares, a não ser que haja razões que obriguem a proceder de outro modo” (UNESCO, 1994, s/p). Segundo Garcia (2010, p. 13), a Unesco “iniciou a chamada para a ‘educação inclusiva’ e a ‘inclusão educacional’” e foi seguida pelo Banco Mundial, “que destacou a inclusão social, e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) [...], que defendeu a educação como responsável pela formação de uma subjetividade democrática, solidária e inclusiva”.

Bueno (2008) faz uma ressalva em relação à “bandeira da educação inclusiva”:

[...] se o norte é 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. Isto é, a meu juízo, esta nova bandeira vira de cabeça para baixo aquilo que era uma proposição política efetivamente democrática [...], na medida em que o que deveria se constituir na política de fato — a incorporação de todos pela escola, para se construir uma escola de qualidade para todos — se transmuda num horizonte, sempre móvel, porque nunca alcançado (BUENO, 2008, p. 56).

No Brasil, as metas da Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação (MEC) para o biênio 1993-1994, “estavam articuladas às propostas da Conferência de Jomtien: ‘expandir, melhorar e diversificar o atendimento a crianças, jovens e adultos portadores de deficiências de todos os tipos, problemas de condutas e superdotados, visando integrá-los nos diferentes níveis de ensino” (GARCIA, 2004a, p. 73). Essa informação evidencia a “adesão” do país aos direcionamentos internacionais que, por sua vez, passaram a ser disseminados por meio do documento Política Nacional de Educação Especial (PNEE), cuja proposta estava centrada na integração instrucional (BRASIL, 1994). Nesse documento a classe comum é definida como

ambiente dito regular de ensino/aprendizagem, no qual também estão matriculados, em processo de integração instrucional, os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais (BRASIL, 1994, p. 19).

Percebe-se que na política em foco há um critério para que o aluno possa frequentar a classe comum, ou seja, não há uma proposta para que todos tenham acesso ao ensino regular. Nessa mesma direção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, promulgada durante o governo do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB)⁶, define, no segundo parágrafo do artigo 58, que o atendimento educacional para “educandos portadores de necessidades especiais” será realizado em “classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos

⁶ No período de 1995 a 2003 o Presidente da República foi Fernando Henrique Cardoso.

alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular” (BRASIL, 1996, s/p). Consta-se que a legislação educacional mantém a possibilidade de esses sujeitos frequentarem outros espaços de escolarização além da classe comum; contudo, não é explicitado qual critério deve ser adotado para matricular ou não o aluno no ensino regular.

Em 2001 foram instituídas no Brasil as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DNEEEB), por meio da Resolução CNE/CEB nº 2 (BRASIL, 2001a). Nesse documento fica definido que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, sendo responsabilidade das escolas “organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001a, p. 1). Tais diretrizes, ao mesmo tempo em que delegam à escola regular a função de se organizar para receber os “alunos com necessidades educacionais especiais”, preveem três espaços diferentes para escolarização desses sujeitos: classe comum, classe especial ou escola especial.

Ainda em 2001 o Brasil promulgou, por meio do Decreto nº 3.956 (BRASIL, 2001b), a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, celebrada na Guatemala em 1999 (OEA, 1999). Nesse documento consta que “as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos e liberdades fundamentais que outras pessoas” (BRASIL, 2001b, s/p). Ademais, define o termo “deficiência” como “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social” (BRASIL, 2001b, s/p).

Durante o governo do Partido dos Trabalhadores (PT)⁷ as ações no campo da Educação Especial empreendidas pelo MEC, ou com o apoio dele, expressam um objetivo em comum: a transformação dos sistemas educacionais “em sistemas educacionais inclusivos” (BRASIL, 2004a; 2005). O documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) foi elaborado na esteira dessas ações. Essa política, que se encontra em vigor, 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,

⁷ O Presidente da República foi Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2011).

2008a, p. 14). Ao contrário das DNEEEB, a PNEEPEI não prevê outros espaços de escolarização para esses alunos, como classes ou escolas especiais.

A garantia de um “sistema educacional inclusivo” é reafirmada pelo Decreto nº 6.949/2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova Iorque em 30 de março de 2007 (ONU, 2007). No artigo 24 desse documento, “os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2009a, s/p).

Os dados apresentados mostram que a partir de 1990 o Brasil aderiu a direcionamentos oriundos de conferências internacionais que possuíam em comum o objetivo de garantir o direito à educação para todos os indivíduos. Segundo Garcia (2010, p. 14),

os documentos são estruturados de maneira a permitir que países em diferentes condições de oferta educacional possam aderir às mesmas premissas, ainda que suas políticas educacionais contemplem condições diferenciadas entre si. Mas, principalmente, que as condições concretas, que serão certamente diferentes, não inviabilizem uma adesão dos diferentes países às mesmas idéias, numa perspectiva de formulação de consensos na presença de desigualdades. Se não é possível (ou interessante) a igualdade de condições, é possível igualar os países na perspectiva ideológica.

Os compromissos firmados pelo país interferiram consequentemente nas ações da área da Educação Especial. A SEESP passou a estruturar suas metas articulada às propostas da Conferência de Jomtien, entre elas a adoção do “princípio da educação inclusiva” (UNESCO, 1994).

Ademais, constata-se uma disputa política para a definição do(s) espaço(s) de escolarização para os alunos da modalidade Educação Especial durante os governos do PSDB e PT. Entretanto, neste o “princípio da educação inclusiva” anunciado na Declaração de Salamanca foi amplamente difundido nos documentos da área da Educação Especial com o objetivo de garantir a matrícula dos alunos

com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares.

Observa-se que 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] dos processos de ensino-aprendizagem” (FERREIRA, 2005, p. 2). Essa advertência é importante 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.

De acordo com 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 despreendida 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.

Além do professor da classe comum, nas DNEEEB 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, 2001a, p. 2). 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, 2008a, p. 17). Recentemente, em 2010, a 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, 2010a, s/p).

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 Educação Especial, contratado para auxiliar esses sujeitos. A hipótese inicial desta pesquisa consiste na premissa de que o foco das políticas de Educação Especial de perspectiva inclusiva está centrado no trabalho pedagógico desenvolvido por esse(s) profissional(is), haja vista que professor regente e profissional de apoio atuam na classe comum, contexto esse priorizado por tais políticas para a efetivação da matrícula de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Na RME de Florianópolis, lócus desta pesquisa, a “Educação Especial [...] visa garantir as condições de o aluno, com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação, frequentar a escola comum com qualidade e as condições de acesso ao conhecimento formal” (FLORIANÓPOLIS, 2007, s/p). Para tanto, estão previstos serviços e profissionais da Educação Especial, dentre os quais se encontra o auxiliar de ensino de Educação Especial⁸, 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, s/p).

A atuação concomitante de dois profissionais na classe comum sugere alguns questionamentos: quem elabora o planejamento de ensino

⁸ 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. As atribuições do auxiliar de ensino de Educação Especial, assim como as dos demais profissionais da Educação Especial que atuam na RME de Florianópolis, serão abordadas no capítulo 2.

para a classe? Como o professor regente e o profissional de apoio se organizam durante o desenvolvimento do trabalho pedagógico? Há uma divisão de atribuições? Tais indagações, associadas com aquelas geradas durante os estágios da graduação no curso de Pedagogia, contribuíram para a formulação do objetivo central desta pesquisa, que consistiu em compreender a organização do trabalho docente na classe comum com os alunos da modalidade Educação Especial matriculados em escolas da RME de Florianópolis. A partir dele foram traçados os seguintes objetivos específicos: apreender as determinações políticas previstas para o trabalho docente na classe comum com os alunos da modalidade Educação Especial; observar e analisar os elementos constituintes do trabalho docente (planejamento, atividades, conteúdos, materiais/equipamentos/recursos pedagógicos, metodologia, avaliação, organização dos lugares e utilização do tempo); caracterizar os docentes que atuam nas escolas da rede municipal investigada, por meio de consulta a um banco de microdados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e caracterizar os docentes participantes desta pesquisa a partir dos dados coletados em entrevista.

À medida que tais objetivos foram sendo contemplados no decorrer da presente pesquisa, a hipótese inicial deste estudo foi sendo desconstruída. Identificou-se que o foco das políticas de Educação Especial de perspectiva inclusiva está centrado na matrícula dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação no ensino regular e na garantia de um serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE). O desenvolvimento de um trabalho pedagógico com qualidade na classe comum, que revela ser de extrema importância para o processo de escolarização desses sujeitos, não constitui o objetivo de tais políticas, o que por sua vez desqualifica o trabalho realizado pelo professor regente e profissional de apoio. Tais dados evidenciam o abandono dos alunos da modalidade Educação Especial e dos professores que atuam com esses sujeitos na classe comum e retratam a ausência de seriedade das políticas de perspectiva inclusiva para com a educação.

1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O recorte temporal desta pesquisa, 2001 a 2011, está relacionado com a instituição das DNEEEB. Esse documento apresenta definições importantes para a matrícula dos alunos da modalidade Educação Especial no ensino regular, assim como para a organização do trabalho docente com esses sujeitos na classe comum.

Este estudo foi realizado na RME de Florianópolis entre os anos de 2010 e 2012. Neste período, o prefeito foi Dário Elias Berger (PMDB)⁹. À frente da Secretaria da Educação esteve Rodolfo Joaquim Pinto da Luz e Sidneya Gaspar de Oliveira¹⁰.

A definição do lócus de pesquisa teve por critério a escolha de um município polo do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (PEI:DD)¹¹, que tem por objetivos

disseminar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos; sensibilizar e envolver a sociedade e a comunidade escolar em particular, na efetivação da política de educação inclusiva; e formar gestores e educadores para atuar na transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos (BRASIL, 2005, p. 10).

Segundo informações coletadas no início do ano de 2011 com a Gerência de Educação Inclusiva da RME de Florianópolis, essa rede atua como multiplicadora do PEI: DD em 35 municípios de abrangência¹².

Para o desenvolvimento desta pesquisa foram adotados quatro procedimentos metodológicos — balanço da produção acadêmica, observação, entrevistas e análise documental — que serão descritos nas próximas seções.

⁹ Partido do Movimento Democrático Brasileiro.

¹⁰ Cabe salientar, que Rodolfo Joaquim Pinto da Luz deixou o cargo de Secretário de Educação no dia 06 de junho de 2012 para se candidatar a vice-prefeito do município de Florianópolis pelo PMDB. Nesta ocasião, a secretária adjunta da Educação, Sidneya Gaspar de Oliveira, passou a ocupar o cargo de Secretária da Educação. Maiores informações se encontram disponíveis no sítio eletrônico:
<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?pagina=notpagina¬i=6930>

¹¹ Nesta dissertação se adota a sigla PEI:DD para identificar o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.

¹² Entre os anos de 2008 e 2011 a gerente de Educação Inclusiva da rede municipal investigada foi Geisa Letícia Kampfer Bock.

1.1.1 Balanço da produção acadêmica

Com o intuito de conhecer o que vem sendo pesquisado sobre o trabalho docente na classe comum com os alunos da modalidade Educação Especial, realizou-se mapeamento e análise da produção acadêmica elaborada entre 2002 e 2011.

O levantamento das produções envolveu consultas a cinco bases de dados: Banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); Anais da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), do encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul (Anped Sul) e do Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial (SNPEE). Os procedimentos utilizados durante o mapeamento, assim como o conteúdo das produções selecionadas, serão abordados na seção 1.4.

1.1.2 Observação

O segundo procedimento adotado foi a observação em classes do ensino regular situadas em escolas da RME de Florianópolis. Selecionou-se o primeiro ciclo do Ensino Fundamental para a realização das observações, uma vez que as aulas são ministradas apenas pelo professor regente, o que permitiu o acompanhamento do trabalho desse profissional e do auxiliar de ensino de Educação Especial por pelo menos quatro horas diárias. Desconsiderou-se a possibilidade de realizar a pesquisa no segundo ciclo (6º ao 9º ano) por causa da quantidade de professores que atuam na mesma classe.

Para eleger as classes participantes da pesquisa foi realizada uma reunião com a gerente de Educação Inclusiva da RME investigada. Nessa ocasião se questionou sobre quais escolas estavam sendo bem avaliadas no que diz respeito ao trabalho desenvolvido na classe comum, pelo professor regente e pelo auxiliar de ensino de Educação Especial, com os alunos da modalidade Educação Especial. Partiu-se do pressuposto de que uma avaliação positiva por parte da gerente de Educação Inclusiva com relação ao trabalho desenvolvido com esses sujeitos significa que ele está de acordo ou se aproxima do que está previsto na “política de inclusão” do município (MACHADO, 2004). Após o esclarecimento do critério, a gerente informou o nome de cinco

instituições de ensino localizadas nos bairros Saco Grande, Ingleses, Cachoeira do Bom Jesus, Vargem do Bom Jesus e Canasvieiras.

Na RME de Florianópolis, todos os projetos de pesquisa necessitam obrigatoriamente ser aprovados pela Gerência de Formação Permanente (GFP) do município. Por isso foi preciso encaminhar para essa gerência o projeto de pesquisa, contendo os nomes das escolas mencionadas pela gerente de Educação Inclusiva. Após o cumprimento dos procedimentos burocráticos (Apêndice A) junto à GFP, foi autorizado o desenvolvimento da pesquisa em três escolas, localizadas nos bairros Ingleses, Vargem do Bom Jesus e Vargem Grande¹³.

Em seguida o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da UFSC, que solicitou que cada professor e auxiliar de ensino de Educação Especial participante deste trabalho assinasse um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B), contendo os objetivos e procedimentos da pesquisa. Após os procedimentos burocráticos junto ao CEPSH, obteve-se a resposta de que a investigação estava de acordo com os princípios éticos estabelecidos pelo Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (Conep). Com o certificado emitido por esse Conselho, iniciou-se a fase de observação.

Durante a observação, utilizou-se um caderno de campo e um roteiro (Apêndice C) para sistematizar os elementos presentes no trabalho docente na classe comum. O caderno de campo “permite captar uma informação que os documentos, as entrevistas, os dados censitários, a descrição de rituais, — obtidos por meio do gravador, da máquina fotográfica, da filmadora, das transcrições — não transmitem” (MAGNANI, 1997, p. 1).

A observação ocorreu na seguinte ordem: 4º ano, 3º ano, 2º ano, 1º ano. No total, participaram da pesquisa oito profissionais, quatro professores regentes e quatro auxiliares de ensino de Educação Especial. Ao calcular as horas de observação nas aulas ministradas pelos professores regentes, contabiliza-se um total de 56h45min.

Ao final da observação, todos os dados anotados no caderno de campo foram sistematizados em dois quadros, nos quais foram organizadas separadamente as ações dos professores regentes e

¹³ A instituição de ensino localizada no bairro Vargem Grande não foi mencionada durante a reunião com a gerente de Educação Inclusiva, mas foi selecionada por ter uma classe do 1º ano com dois profissionais trabalhando concomitantemente (professor regente e auxiliar de ensino de Educação Especial), algo que não foi encontrado nas demais escolas.

auxiliares de ensino de Educação Especial. A partir dessa estruturação foi possível visualizar a organização de tais profissionais durante o desenvolvimento do trabalho pedagógico com os alunos da modalidade Educação Especial. Com base na análise desse material junto ao planejamento de ensino disponibilizado pelos professores regentes foram selecionados quatro eixos: planejamento, ação docente, materiais/equipamentos/recursos pedagógicos e lugar/tempo¹⁴. O trabalho realizado com esses eixos será apresentado nos capítulos 4 e 5.

1.1.2.1 As escolas nas quais foram realizadas as observações

Para distinguir as escolas participantes da pesquisa, optou-se por identificá-las da seguinte forma: escola A (classe do 1º ano); escola B (2º e 3º anos); escola C (4º ano). Salienta-se que essas escolas estão localizadas na região norte do município de Florianópolis.

Na escola A, além das classes de 1º a 9º ano, há no período matutino uma classe de Educação Infantil. Em 2011 a escola computou a matrícula de 704 discentes que são atendidos por 29 docentes. Desse total três são auxiliares de ensino e dois auxiliares de ensino de Educação Especial — estes trabalhando quarenta horas semanais nessa instituição.

A escola B, que possui classes do 1º ao 9º ano, registrou em 2011 a matrícula de 774 alunos, atendidos por uma equipe de profissionais que, no momento da observação, não se encontrava contabilizada pela instituição, pois o Projeto Político Pedagógico (PPP), documento no qual essas informações estariam sistematizadas, estava em processo de reestruturação. Segundo informações obtidas com a profissional da sala multimeios (SM), trabalham nessa escola quatro auxiliares de ensino de Educação Especial que cumprem uma carga horária de quarenta horas semanais.

No PPP da escola C, datado de 2010, consta o registro de 820 alunos matriculados e organizados em 28 classes (FLORIANÓPOLIS, 2010a). O corpo docente é constituído por 33 professores — cinco deles contratados como auxiliares de ensino de Educação Especial, três com uma carga horária de vinte horas semanais e dois com quarenta horas semanais.

¹⁴ Neste trabalho, os conceitos “espaço” e “lugar” foram utilizados com base em Frago (1998). A definição de ambos será apresentada de maneira mais detalhada no Capítulo 5.

As escolas B e C possuem em suas dependências uma SM, no qual é oferecido Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos da modalidade Educação Especial. No caso da escola A, os alunos são atendidos pelos profissionais da SM instalada na escola B.

1.1.2.2 Os sujeitos da pesquisa

A partir de uma pesquisa no banco de microdados do Inep, constatou-se que em 2011 trabalharam na RME de Florianópolis 2.324 professores. Desse total, 611 atuaram no primeiro ciclo do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Nessa base de dados há uma variável que divide os profissionais em quatro tipos¹⁵: docente, auxiliar de Educação Infantil, profissional/monitor de atividade complementar e tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras). As informações obtidas com o uso dessa variável revelam que do total de 611 professores, 605 são docentes e seis são tradutores intérpretes de Libras.

Esses dados indicam que o profissional de apoio não é contemplado no banco de dados do Inep, pois não se enquadra em nenhum dos tipos de docente. Segundo informações disponibilizadas pelo Observatório da Educação e Apoio ao Educando¹⁶ (FLORIANÓPOLIS, 2012a) do município investigado, esse profissional não preenche o censo escolar. Em 2011 atuaram, em escolas do ensino regular da RME de Florianópolis, 126 auxiliares de ensino de Educação Especial¹⁷ — soma dos contratados em regime temporário (substitutos) e dos efetivos.¹⁸

¹⁵ Consta no Caderno de Instruções (BRASIL, 2011a), utilizado para preenchimento do censo escolar, o que corresponde a cada tipo de profissional. Docente é o “professor responsável pela regência de classe”. Auxiliar de Educação Infantil é o “profissional que presta apoio em turma de educação infantil”. Profissional/monitor de atividade complementar é um “professor ou monitor responsável pelo desenvolvimento de atividades complementares”. Tradutor intérprete de Libras é o “profissional que atua na tradução e interpretação da Língua Portuguesa para Libras e vice-versa, em sala de aula comum ou em sala de recursos multifuncionais” (BRASIL, 2011a, p. 33).

¹⁶ Mais informações do Observatório da Educação e Apoio ao Educando estão disponíveis em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=observatorio+da+educacao+e+apoio+ao+educando&menu=12>

¹⁷ Ao analisar o número de auxiliares de ensino de Educação Especial, deve-se considerar a rotatividade desses profissionais nas escolas, haja vista que a admissão em caráter temporário permite a esses profissionais se afastarem do

A constatação de que apenas os intérpretes (em número bem menor que os auxiliares) preencheram o censo, permite questionar qual o critério utilizado pelo Inep para contabilizar os docentes que atuam nas escolas da rede regular de ensino. Essa situação dificulta o acesso a informações relacionadas à escolaridade desses profissionais, como, por exemplo, a área de graduação e os cursos dos quais participaram.

Ao analisar a formação dos 611 professores que atuaram em 2011 na RME pesquisada, identificou-se que oito deles (o que corresponde a 1,3% do total) possuem como maior grau de escolaridade o Ensino Médio, enquanto 26 (4,25%) têm formação em Ensino Médio – Normal/Magistério e 577 (94,43%) são formados no Ensino Superior. Esses dados indicam que, na capital de Santa Catarina, a maioria dos professores já cursou uma instituição de Ensino Superior e também revelam que há professores sem formação específica lecionando no primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Dentre os participantes da pesquisa, quatro professores regentes (três do sexo feminino e um do sexo masculino) e quatro auxiliares de ensino de Educação Especial (do sexo feminino) possuem curso superior. Desse total, sete cursaram Pedagogia e possuem habilitação para séries iniciais e um cursou Normal Superior para lecionar no Ensino Fundamental. Conforme apontado anteriormente, “o trabalho docente se configura [...] como o trabalho executado pelo professor para dar conta do ensino” (MARIN, 2005, p. 37). Assim, ao considerar que todos esses profissionais são professores, conclui-se que todos possuem conhecimentos para participar da organização do trabalho docente na classe comum.

No que tange à formação continuada, mais especificamente cursos relacionados com a Educação Especial, constatou-se que dois professores regentes tiveram contato com discussões dessa área durante uma disciplina da graduação. Apenas uma professora regente afirmou ter cursado 200 horas de cursos que tratavam de assuntos referentes à Educação Especial. Quanto às auxiliares, três participaram de cursos dessa área e uma possui especialização em Educação Especial. Nota-se que, em termos de formação continuada, há uma diferença considerável entre os professores regentes e as auxiliares.

Do total de 2.324 professores que atuaram em 2011 na RME de Florianópolis, 51 trabalharam em SM, oferecendo Atendimento

cargo antes do término do ano letivo, demandando a contratação de novos auxiliares.

¹⁸ Informações fornecidas pela GFP.

Educacional Especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Ao verificar a escolaridade desses profissionais, identificou-se que 50 cursaram o Ensino Superior e um possui formação no Ensino Médio.

1.1.2.3 A condição dos alunos da modalidade Educação Especial matriculados nas classes de ensino observadas

A aluna da modalidade Educação Especial matriculada no 1º ano, identificada nesse trabalho como E1, possui diagnóstico de deficiência física¹⁹. Para se locomover de um ambiente para outro, utiliza uma cadeira de rodas, pois não consegue manter-se em pé sem auxílio de um profissional, porém na sala de aula não usa esse recurso. Nesse lugar, especificamente quando está sentada no chão, costuma dar pequenos pulos em direção ao local onde pretende chegar. Para levá-la até o banheiro ou colocá-la na cadeira de rodas é necessário que um profissional a segure no colo. Posicionar a aluna na mesa com o grupo, acomodando-a na cadeira, também só é possível com a ajuda de um profissional, que permanece sentado ao seu lado, pois, mesmo com uma adaptação nas laterais da cadeira, a aluna encontra dificuldades para equilibrar sozinha o tronco, o que acaba por comprometer os movimentos de seus membros inferiores e superiores. Nota-se que tais situações ocorrem pela ausência de mobiliário adequado.

As condições motoras apresentadas pela aluna exigem ajuda física direta para que ela consiga segurar um lápis ou uma caneta para escrever, porque o aparecimento de movimentos involuntários dificulta a execução da escrita. Nos momentos de alimentação e higiene pessoal (incluindo escovação de dentes, troca de fraldas e contenção de saliva) ela também necessita de auxílio de um profissional. A comunicação verbal também é afetada pelas condições motoras.

O aluno da modalidade Educação Especial matriculado na classe do 2º ano, identificado como E2, possui diagnóstico de Síndrome de

¹⁹ O artigo 4º do Decreto nº 3.298/99 define deficiência física como “alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções” (BRASIL, 1999, s/p).

Willians²⁰. A auxiliar de ensino de Educação Especial que o acompanha afirmou ter identificado nele duas características da síndrome: uma diz respeito à resistência para se alimentar — aspecto que vem sendo trabalhado durante os momentos do almoço e do lanche — e a outra está relacionada ao choro compulsivo.

Ainda segundo a auxiliar, é necessário oferecer ao aluno um tempo maior para a realização das atividades. Por meio da observação, identificou-se que o aluno não apresenta quaisquer outras dificuldades que o impeçam de participar das atividades propostas para a classe.

O aluno da modalidade Educação Especial matriculado na classe do 3º ano, identificado neste trabalho como E3, possui diagnóstico de autismo²¹ — um TGD, segundo a PNEEPEI (BRASIL, 2008a) —, deficiência mental e Síndrome do Suicida²². Os dados da observação evidenciaram que esse aluno resiste em desenvolver as atividades propostas para a classe, situação que dificulta o andamento do trabalho da auxiliar de ensino de Educação Especial. Além disso, possui uma defasagem com relação ao processo de leitura e escrita.

Os dois alunos da modalidade Educação Especial matriculados na classe do 4º ano possuem diagnóstico de autismo. Como um deles compareceu à aula apenas um dia durante o período da observação, decidiu-se centralizar as reflexões nos dados coletados a partir do trabalho realizado com apenas um aluno, identificado como E4. Durante o desenvolvimento das atividades repassadas a esse aluno se verificou que a sua maior dificuldade está relacionada ao reconhecimento das letras escritas no quadro. Isso porque ele escreve utilizando letra caixa

²⁰ Síndrome de Willians é uma desordem genética, raramente com manifestação hereditária, e que ocorre em aproximadamente uma criança a cada vinte e cinco mil nascimentos. Apresenta impactos nas áreas comportamental, cognitiva e motora. Pode ocorrer em ambos os sexos e em diferentes grupos étnicos (BRASIL ESCOLA, 2012).

²¹ “Autismo é uma disfunção global do desenvolvimento, crônica, incapacitante, que compromete o desenvolvimento normal de uma criança e se manifesta tipicamente antes do terceiro ano de vida. Caracteriza-se por lesar e diminuir o ritmo do desenvolvimento psiconeurológico, social e lingüístico. Estas crianças também apresentam reações anormais a sensações diversas como ouvir, ver, tocar, sentir, equilibrar e degustar. A linguagem é atrasada ou não se manifesta. Relacionam-se com pessoas, objetos ou eventos de uma maneira não usual” (RE-FAZENDO, 2012, s/p).

²² “São indicadores desta síndrome: alterações neuróticas da personalidade, auto-agressividade, idéia de morte, perdas, culpas, depressões, constituição física e psíquica e vivências infantis” (PSIS, 2012, s/p).

alta e a professora regente faz uso, em grande parte da aula, da letra cursiva. Outra dificuldade relatada pela auxiliar de ensino de Educação Especial se refere à agressividade do aluno, que às vezes tenta agredir os professores e também os colegas, tendo de ser retirado da sala de aula.

1.1.3 Análise documental

O *corpus* documental deste estudo é constituído de documentos oficiais e oficiosos (EVANGELISTA, 2008) relacionados com a área da Educação Especial e com o Ensino Fundamental. De acordo com Evangelista (2008, p. 5), trabalhar com documentos supõe “considerá-los resultado de práticas sociais e expressão da consciência humana possível em um dado momento histórico”.

Foram selecionados documentos de abrangência nacional e municipal elaborados entre 2001 e 2011, além daquele que corresponde à LDBEN nº 9.394, de 1996, por se constituir em suporte legal para a matrícula de alunos da modalidade Educação Especial na rede regular de ensino e nas classes e escolas especiais.

Na análise desses documentos foram seguidas as orientações de Evangelista (2008). Segundo a autora, para que o pesquisador possa extrair do documento “dados da realidade é preciso que assuma uma posição ativa na produção do conhecimento: localiza, seleciona, lê, relê, sistematiza, analisa as evidências que apresenta” (EVANGELISTA, 2008, p. 5), considerando que os documentos são “produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos **pelo** e constituintes **do** momento histórico” (EVANGELISTA, 2008, p. 9, grifos da autora).

1.1.4 Entrevistas

O quarto procedimento metodológico consistiu na realização de entrevistas, utilizando um questionário como instrumento de coleta de dados. A entrevista com os professores regentes ocorreu nos horários em que eles não estavam ministrando aulas. Das quatro auxiliares de ensino de Educação Especial participantes da pesquisa, duas solicitaram a outro profissional que acompanhasse o aluno da modalidade Educação Especial durante a aplicação do questionário, pois não poderiam deixá-lo apenas com o professor regente.

Foram construídos dois questionários constituídos, em grande parte, por perguntas fechadas. As questões foram organizadas em seis grupos: 1) informações sobre a unidade educacional; 2) perfil dos profissionais; 3) relação entre a unidade educacional e os profissionais; 4) relação entre professor regente e auxiliar de ensino de Educação Especial; 5) elementos sobre o trabalho desenvolvido por esses profissionais; 6) espaço para comentários considerados relevantes.

A partir desses dados foi possível conhecer informações importantes acerca dos profissionais participantes da pesquisa, como por exemplo, formação acadêmica (inicial e continuada) e tempo de serviço no magistério. No decorrer do presente texto, buscou-se articular tais dados com aqueles adquiridos durante a fase de observação.

Na estruturação dos questionamentos — 48 para os professores regentes (Apêndice D) e 49 para as auxiliares de ensino de Educação Especial (Apêndice E) —, considerou-se o cargo ocupado por esses profissionais na RME investigada. Ressalta-se que o questionário respondido pelos profissionais das classes do 1º, 2º e 3º anos difere do aplicado no 4º ano em termos de quantidade de questões, porque, durante a realização da entrevista, constatou-se a necessidade de inserir outras perguntas relativas ao planejamento e à avaliação.

1.2 *CORPUS* DOCUMENTAL

Para eleger o *corpus* documental, partiu-se da compreensão de que “todos os documentos são importantes, em graus diferenciados” (EVANGELISTA, 2008, p. 8), o que exige uma seleção cautelosa, que pode ser organizada a partir de alguns critérios. Neste trabalho foram selecionados documentos que se aproximavam dos objetivos desta pesquisa.

Entende-se por documentos de política educacional as “leis, documentos oficiais e oficiosos, dados estatísticos, documentos escolares, correspondências, livros de registros, regulamentos, relatórios, livros, textos e correlatos” (EVANGELISTA, 2008, p. 1).

Foram selecionados 17 documentos de esferas e áreas distintas (sete municipais e 10 nacionais), considerando que “os textos devem ser lidos com e contra outros, ou seja, compreendidos em sua articulação e confronto com outros textos” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 432).

Integram o *corpus* oito documentos nacionais relacionados com a área da Educação Especial:

- Nota Técnica nº 62 (BRASIL, 2011b): apresenta orientações aos sistemas de ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011.
 - Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011c): dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado.
 - Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010 (BRASIL, 2010a): trata dos profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino.
 - Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (BRASIL, 2009b): institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
 - Parecer CNE/CEB nº 13/2009 (BRASIL, 2009c): acompanha a Resolução CNE/CEB nº 4/2009.
 - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a).
 - Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001a): institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
 - Parecer CNE/CEB nº 17/2001 (BRASIL, 2001c): apresenta um relatório sobre a Educação Especial na Educação Básica.
- Elegeram-se dois documentos nacionais que tratam da Educação Básica:
- Resolução CNE/CEB nº 4/2010 (BRASIL, 2010b): define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB).
 - Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996): estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Os documentos da esfera municipal também foram divididos em dois grupos: os referentes à Educação Especial e aqueles que tratam do Ensino Fundamental. O primeiro grupo é constituído por dois documentos:

- Documento Orientador da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2007): apresenta os serviços de Educação Especial oferecidos

pela rede e as funções e atribuições dos profissionais da Educação Especial.

- Programa Escola Aberta às Diferenças: consolidando o movimento de reorganização didática (MACHADO, 2004)²³: apresenta uma proposta para a transformação dos sistemas educacionais em “sistemas educacionais inclusivos”.

No grupo dos documentos relacionados com o Ensino Fundamental foram selecionados cinco:

- Matriz Curricular Ensino Fundamental de nove anos (FLORIANÓPOLIS, 2011a).
- Resolução nº 01/2010 (FLORIANÓPOLIS, 2010b): fixa normas para o Ensino Fundamental de nove anos na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.
- Plano Municipal de Educação (FLORIANÓPOLIS, 2009).
- Resolução nº 3 (FLORIANÓPOLIS, 2002), que dispõe sobre o processo de avaliação, recuperação, aprovação e reprovação para o Ensino Fundamental da RME de Florianópolis.
- Programa Educação Integral (FLORIANÓPOLIS, s/d).

Além desses documentos foram analisados os Projetos Político Pedagógicos (PPP) das três instituições participantes da pesquisa, partindo-se do pressuposto de que o seu conteúdo orienta o trabalho dos docentes realizado na classe comum.

1.3 ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A observação do trabalho docente contribui para a construção de uma pesquisa voltada “para o desenvolvimento de análises críticas da realidade educacional na sociedade contemporânea” (DUARTE, 2006,

²³ O documento Programa Escola Aberta às Diferenças: consolidando o movimento de reorganização didática foi elaborado por integrantes da rede municipal de Florianópolis e contou com consultoria e participação de colaboradores externos. Refere-se a uma proposta do município para a Educação Especial. Todavia, como na ficha catalográfica a autoria é assumida por Rosângela Machado, coordenadora de Educação Especial do município naquele momento histórico, esse documento será referenciado nesta dissertação como MACHADO (2004).

p. 98), no que tange ao processo de inclusão de alunos da modalidade Educação Especial no ensino regular.

Nesse sentido, o paradigma teórico-metodológico do materialismo histórico nos possibilita conhecer e refletir sobre essa realidade. No entanto, desvelá-la requer primeiramente a tomada de “consciência das partes da totalidade a ser conhecida, abstraindo-as do todo” e posteriormente a análise detalhada dessas partes, buscando perceber o processo de mediação “que se estabelece entre as partes, das partes com o todo e deste para as partes” (MARTINS, 2008, p. 132). Essa concepção permite compreender que “o conhecimento não pode ser traduzido como sendo o resultado de um processo acabado, mas um processo cujo resultado se aproxima do que de fato existe na realidade, sem nunca dominá-la, elucidá-la e desvelá-la de forma completa, definitivamente” (MARTINS, 2008, p. 148).

No processo de análise de documentos foram relevantes as contribuições de Evangelista (2008) e Shiroma, Campos e Garcia (2005). Fairclough (2001) colaborou para a compreensão do conceito de intertextualidade, presente em alguns documentos, que “aponta para a produtividade dos textos, para como os textos podem transformar textos anteriores e reestruturar as convenções existentes” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 135).

Evangelista (2008, p. 9) suscita uma reflexão importante quando afirma que, na análise de documentos de política, é “preciso ter clareza de que eles não expõem as ‘verdadeiras’ intenções de seus autores e nem a ‘realidade’”. Por esse motivo se faz necessário “ler nas entrelinhas”, questionar “o que oculta e por que oculta: fazer sangrar a fonte” (EVANGELISTA, 2008, p. 10).

As recomendações presentes em documentos de política educacional, segundo Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 430), “não são prontamente assimiláveis ou aplicáveis. Sua implementação exige que sejam traduzidas, interpretadas, adaptadas de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que configuram o campo da educação em cada país”.

Para traçar reflexões relacionadas com a Educação Especial, dialogou-se com vários interlocutores, entre eles Bueno (2008) e Garcia (1999, 2004, 2006, 2008, 2010). O profissional de apoio foi objeto de estudo de Martins (2011), cujo trabalho foi identificado no balanço de produção acadêmica. A autora traz inúmeras contribuições acerca desse profissional, o que ajudou a refletir a respeito da organização do trabalho docente na classe comum com os alunos da modalidade Educação Especial e pensar o trabalho do profissional de apoio.

Bueno (2008, p. 43) acentua que

a inclusão escolar é, hoje, o tema mais candente das políticas educacionais em todo o mundo. [...] Por estar na ordem do dia e por ser quase que uma unanimidade mundial, oferece a visão de que, quando nos referimos à ‘inclusão escolar’, estamos tratando de um único fenômeno, conhecido por todos e que possui um único significado.

Com o intuito de problematizar a inclusão escolar, o autor mobiliza três heresias: conceito de inclusão escolar, a população-alvo das políticas de inclusão e as perspectivas políticas da inclusão escolar.

As produções de Garcia (1999, 2004, 2006, 2008, 2010) contribuíram para diferentes reflexões, como, por exemplo, as conexões entre os direcionamentos internacionais e as políticas nacionais de educação. Segundo a autora,

a década de 1990 foi marcada por uma reforma educacional nos países em desenvolvimento, orientada, entre outros elementos, pelo consenso em torno da universalização como política que organiza a educação básica e que passou a ser difundida como estratégia de inclusão social na virada do século. A educação dos sujeitos com deficiência vem sendo focada no conjunto desses debates (GARCIA, 2010, p. 13).

Marin (1998, 2005, 2010) e Garcia e Anadon (2009) colaboraram para pensar o trabalho docente, seu significado e suas implicações. Entre as contribuições de Marin (2010) está a definição de trabalho docente, compartilhada neste estudo:

[...] 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; tal atividade se mostra, desde logo, como trabalho extremamente complexo, ponto de convergência de questões práticas do processo educativo, considerado este nas suas mais variadas dimensões de análise (MARIN, 2010, p. 37).

A autora contribui ainda para pensar sobre a precarização do trabalho docente, aspecto também problematizado por Garcia e Anadon

(2009). Para essas autoras, a “desqualificação da formação profissional dos docentes pela pedagogia oficial das competências, a intensificação do trabalho dos professores em decorrência do alargamento de funções no trabalho escolar e das jornadas de trabalho, [e] os baixos salários [...]” apontam para a precarização do trabalho docente (GARCIA; ANADON, 2009, p. 67).

As formulações de Saviani (2005) ajudaram na abordagem de assuntos pertinentes à escola. De acordo com o autor,

a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar (SAVIANI, 2005, p. 98).

Esses e outros autores contribuíram para a construção deste trabalho, colaborando para pensar sobre a organização do trabalho docente realizado na classe comum com os alunos da modalidade Educação Especial.

1.4 BALANÇO DA PRODUÇÃO

Com o objetivo de mapear as produções relacionadas com o tema desta pesquisa foi realizado um balanço dos trabalhos publicados entre 2002 e 2011. O recorte temporal se deve à apresentação da Resolução CNE/CEB nº 2, que instituiu em 2001 as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Esse documento apresenta definições importantes para o desenvolvimento do trabalho docente na classe comum com o público-alvo da Educação Especial, entre elas a disponibilização de um serviço de apoio pedagógico especializado. Considerando a data da Resolução, 11 de setembro de 2001, supõe-se que o ano seguinte à sua publicação corresponde ao início de um período profícuo para o desenvolvimento de trabalhos que se aproximam do tema desta pesquisa.

No levantamento das produções foram considerados artigos, dissertações, teses, pesquisas e trabalhos afins que estão armazenados em cinco bases de dados: Banco de teses e dissertações da Capes; *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); Anais da Reunião Anual da Associação Nacional da Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

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

Em cada base de dados foram realizadas duas filtragens. A primeira consistiu na leitura dos títulos dos trabalhos com o objetivo de perceber quais contemplavam as palavras-chave selecionadas ou que faziam menção a palavras que se aproximassem do tema deste estudo. Num segundo momento foi feita a leitura dos resumos ou da introdução dos trabalhos com o objetivo de refinar a seleção das produções. Em todos os mapeamentos foram consideradas as palavras-chave: prática pedagógica, prática docente, trabalho docente, trabalho pedagógico, professor do ensino fundamental, professor da classe comum e ação docente. Tais descritores foram cruzados com os termos inclusão, educação especial e educação inclusiva.

Após as filtragens foram selecionados 17 trabalhos acadêmicos: 12 dissertações²⁴ de mestrado (equivalentes a 70,58% do total de produções selecionadas), duas teses de doutorado (11,76%), um artigo publicado na Revista Brasileira de Educação Especial (5,88%), um trabalho apresentado na Anped (5,88%) e um trabalho apresentado no SNPEE (5,88%).

Nas próximas seções busca-se explicitar como ocorreu o processo de seleção em cada base de dados.

1.4.1 Teses e dissertações

Na primeira filtragem realizada no Banco de teses e dissertações da Capes foram selecionados 508 trabalhos de um total de 9.625²⁵. Durante o segundo refinamento elegeram-se 14 produções (2,7% do total de trabalhos escolhidos na primeira filtragem) que se aproximavam do tema desta pesquisa. Esses trabalhos foram mapeados com uso das

²⁴ Nove das doze dissertações selecionadas foram encontradas na íntegra no sítio eletrônico da instituição em que estão registradas. A falta de acesso aos outros três trabalhos exigiu que a análise permanecesse restrita ao resumo disponibilizado no Banco de teses e dissertações da Capes.

²⁵ Cabe ressaltar que, durante o mapeamento com as palavras-chave, foram encontradas produções que não se propunham a refletir sobre o trabalho docente na classe comum com os alunos da modalidade Educação Especial; algumas inclusive de outras áreas do conhecimento. Isso justifica a diferença entre o número de trabalhos encontrados (9.625) e o dos selecionados na primeira filtragem (508).

seguintes palavras-chave: prática docente e educação especial (4), prática pedagógica e inclusão (3), prática pedagógica e educação especial (2), prática pedagógica e inclusão (2), professor do ensino fundamental e inclusão (2), prática pedagógica e educação inclusiva (1). No mapeamento com as palavras-chave trabalho docente e educação especial, não foram selecionadas produções, o que indica uma escassez de pesquisas relacionadas com esse tema²⁶.

No Quadro 1 são apresentadas informações pertinentes às dissertações de mestrado selecionadas.

²⁶ Salienta-se que, no mapeamento com as palavras-chave trabalho docente e educação especial, selecionou-se uma dissertação de mestrado na primeira filtragem que continha no título a expressão trabalho docente, porém, ao ler a produção na íntegra, a fim de realizar um refinamento da pesquisa, constatou-se que no título presente no texto completo não constavam essas palavras. Também se verificou que os objetivos da pesquisa estavam voltados para o processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual. Por esses motivos, a dissertação não foi selecionada na segunda filtragem.

Quadro 1 – Dissertações de mestrado, por autor, orientador, instituição e natureza jurídica, Brasil, 2002-2011

Ano	Título	Autor	Instituição
		Orientador(a)	Natureza Jurídica
2011	O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com os alunos da educação especial	Silvia Maria Martins <i>Rosalba Maria Cardoso Garcia</i>	UFSC <i>Pública</i>
2009	Os prescritos e as ações de inclusão na sala de aula regular	Ana Maria de Oliveira Rodrigues <i>Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva</i>	PUC SP <i>Privada</i>
2009	A prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental para alunos com deficiência	Keila de Souza Oliveira <i>Clarissa Martins de Araújo</i>	UFPE <i>Pública</i>
2009	A experiência da inclusão escolar na rede pública municipal de ensino de Colatina-ES: dilemas e desafios de práticas inclusivas em sala de aula	José Francisco Figueiredo Paiva <i>Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto</i>	UFES <i>Pública</i>
2007	Alunos com deficiência no ensino regular: e agora professor, vamos falar de inclusão?	Maria José de Oliveira Russo <i>Jane Soares de Almeida</i>	Universidade Metodista de São Paulo <i>Privada</i>
2007	O trabalho colaborativo crítico como dispositivo para práticas educacionais inclusivas	Wirlândia Magalhães Devéns <i>Denise Meyrelles de Jesus</i>	UFES <i>Pública</i>
2007	Educação inclusiva e atividade docente: um caminho difícil	Marília Alves Facco <i>Cláudia Leme Ferreira Davis</i>	PUC SP <i>Privada</i>

2006	Docência e inclusão: reflexões sobre a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva	Viviane Preichdt Duek <i>Maria Inês Naujorks</i>	UFSM <i>Pública</i>
2006	Das concepções políticas às práticas escolares cotidianas: qual inclusão escolar?	Eliana Becker de Macedo <i>Jorge Kuis Cammarano Gonzalez</i>	Universidade de Sorocaba <i>Privada</i>
2003	A inclusão de alunos com necessidades aplicavas [sic] nas séries iniciais do ensino fundamental - um olhar na sala de aula	Bruneta Rey <i>Maria Teresa Dondelli Paulillo Dal Pogetto</i>	Universidade de Sorocaba <i>Privada</i>
2002	A prática pedagógica e as adaptações curriculares no processo de inclusão do aluno deficiente mental	Marlei de Fátima Schneider <i>Maria Inês Bacellar Monteiro</i>	Unimep <i>Privada</i>
2002	O agir docente numa escola inclusiva	Vera Lúcia de Brito Barbosa <i>Lúcia de Araújo Ramos Martins</i>	UFRN <i>Pública</i>

Fonte: Banco de teses e dissertações da Capes, 2002-2011

Os dados apresentados no Quadro 1 mostram que seis das doze dissertações selecionadas se concentraram entre 2007 e 2009. Observa-se que seis dos doze trabalhos, o que equivale a 50% do total de selecionados, foram elaborados em instituições de ensino localizadas no estado de São Paulo, região Sudeste do país. No que se refere à natureza jurídica, seis dissertações são de instituições privadas e seis de públicas.

O trabalho de Martins (2011) indica no título um elemento em comum com esta pesquisa: o profissional de apoio. Na análise dos títulos chamou a atenção o fato de que sete das doze produções mencionam a palavra inclusão. Pôde-se perceber na leitura dos resumos das produções selecionadas que esse termo é frequentemente utilizado, em grande medida em oposição ao conceito de exclusão. Compreende-se que o uso de ambos os conceitos (inclusão e exclusão) não deve vir separado da seguinte indagação: o que conduz um sujeito a ser considerado “excluído” e, portanto, público-alvo das políticas de inclusão? Costuma-se concentrar a atenção na resolução imediata do problema, quando na verdade é preciso discutir as causas da sua existência. De acordo com Freitas (2002, p. 312),

inclusão é um tema recorrente em tempos neoliberais, contrastando com a crescente ampliação da exclusão social decorrente dessas próprias políticas, observável a olho nu na sociedade contemporânea. Esta aparente contradição revela a intenção de não se discutir ‘em que’ ou ‘para que’ se inclui.

No Quadro 2 foram reunidas as teses de doutorado selecionadas na segunda filtragem.

Quadro 2 – Teses de doutorado, por autor, orientador, instituição e natureza jurídica, Brasil, 2002-2011

Ano	Título	Autor	Instituição
		<i>Orientador (a)</i>	<i>Natureza Jurídica</i>
2007	A Educação Inclusiva no município de Niterói (RJ): das propostas oficiais às experiências em sala de aula - o desafio da bidocência	Rejane de Souza Fontes <i>Rosana Glat</i>	Uerj <i>Pública</i>
2005	A inclusão escolar de crianças deficientes e a prática docente	Rosimeire Maria Orlando Zeppone <i>Alda Junqueira Marin</i>	Unesp Araraquara <i>Pública</i>

Fonte: Banco de teses e dissertações da Capes, 2002-2011

Nota-se que as duas teses selecionadas foram produzidas em anos diferentes, ambos anteriores à publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a).

No trabalho de Fontes (2007) se identificou o uso da nomenclatura “bidocência” para se referir à atuação concomitante do “profissional de apoio” e do professor regente. Dessa forma, assim como Martins (2011), esse trabalho se aproxima do tema desta pesquisa.

1.4.2 Trabalhos apresentados em eventos acadêmicos

O mapeamento dos trabalhos apresentados na Reunião Anual da Anped foi realizado por meio dos anais desse evento²⁷. Nessa base de dados, as produções estão organizadas por Grupos de Trabalho (GTs)²⁸,

²⁷ Disponíveis em: <<http://www.anped.org.br/>>

²⁸ Em 2011 havia 23 grupos de trabalho na Reunião Anual da Associação Nacional da Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: GT02 - História da Educação; GT03 - Movimentos Sociais e Educação; GT04 - Didática; GT05 - Estado e Política Educacional; GT06 - Educação Popular; GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos; GT08 - Formação de Professores; GT09 - Trabalho e Educação; GT10 - Alfabetização, leitura e escrita; GT11 - Política de Educação Superior; GT12 - Currículo; GT13 - Educação Fundamental; GT14 - Sociologia da Educação; GT15 - Educação Especial; GT16 - Educação e Comunicação; GT17 - Filosofia da Educação; GT18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas;

dentre os quais foram consultados aqueles que mais se aproximavam do tema deste estudo. Foram eleitos dois GTs: Educação Especial e Educação Fundamental. No grupo de Educação Especial também foi realizado um mapeamento dos trabalhos encomendados²⁹.

Em ambos os grupos foram realizadas duas filtrações: a primeira por meio do título das produções e a segunda a partir dos resumos. Ao final dessas triagens se selecionou um trabalho, publicado em 2007 e mapeado no GT Educação Fundamental, tendo como título “O que estamos fazendo diante das ‘diferenças’ em sala de aula?”. A autora, Vanir Peixer Lorenzini, apresenta dados parciais da sua dissertação de mestrado que analisa as práticas pedagógicas numa sala de aula com dois “alunos com necessidades especiais” (LORENZINI, 2007).

No mapeamento de produções do Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial foi necessário alterar o recorte temporal, pois a primeira edição desse evento ocorreu em 2005. O SNPEE foi realizado anualmente até 2009, quando passou a ser promovido a cada dois anos.

No primeiro ano do seminário, os trabalhos apresentados pelos professores foram organizados no livro “Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções” (JESUS; BAPTISTA; VICTOR, 2005); por isso, além dos anais em CD-ROM, também foi realizada a análise desse material. Nesse caso se fez uma primeira leitura dos títulos dos trabalhos pelo sumário e posteriormente uma leitura da introdução dos que foram selecionados, configurando, dessa forma, uma segunda filtragem.

As produções referentes a 2006 e 2007 se encontram organizadas por mesas temáticas. Foram selecionadas aquelas que se aproximavam do tema deste estudo³⁰, como pode ser visualizado no Quadro 3. Nas demais edições do evento, os trabalhos foram distribuídos nas categorias discentes e docentes, o que exigiu a leitura de todos os títulos na primeira filtragem.

GT19 - Educação Matemática; GT20 - Psicologia da Educação; GT21 - Educação e Relações Étnico-raciais; GT22 - Educação; Ambiental; GT23 - Gênero, Sexualidade e Educação; GT24 - Educação e Arte.

²⁹ Não foram considerados durante a seleção os trabalhos apresentados na modalidade pôster.

³⁰ Destaca-se que de 2006 para 2007 o nome das mesas temáticas não permaneceu o mesmo.

Quadro 3 – Mesas temáticas do SNPEE, Brasil, 2006-2007

Ano	Mesas docentes	Mesas discentes
2006	A pesquisa em educação especial: inclusão escolar no Brasil	Políticas públicas e legislação em educação especial: proposições implementações e formação
	Políticas públicas em educação	Processos de inclusão: conceitos concepções e sujeitos
	Perspectivas teóricas em educação especial: inclusão escolar	Dialogando com as necessidades educacionais especiais: atenção às especificidades
	Ações pedagógicas para a diversidade	Ensinar-aprender na diversidade: contextos e modalidades
	Ressignificando o conceito de inclusão: possibilidades epistemológicas e metodológicas	
2007	Políticas de educação	
	Práticas pedagógicas	

Fonte: CD-ROM do SNPEE referente os anos 2006 e 2007

Apenas uma produção individual foi selecionada nessa base de dados: a de Rosalba Maria Cardoso Garcia (2008), intitulada “Política de educação inclusiva e trabalho pedagógico: uma análise do modelo de educação especial na educação básica”. A autora buscou relacionar a organização escolar e a formação docente no município de Florianópolis com “modelos ou tendências” da relação entre “trabalho pedagógico/educação especial” (GARCIA, 2008).

1.4.3 Artigos

Na biblioteca virtual SciELO não existe a possibilidade de fazer consultas a partir do ano em que se deseja mapear as produções; por isso os trabalhos encontrados fora do recorte temporal (2002 a 2011) não foram considerados na primeira filtragem. Nesse mapeamento também foram utilizadas as palavras-chave: prática pedagógica, prática docente, trabalho docente, trabalho pedagógico, professor do ensino fundamental, professor da classe comum e ação docente. Tais descritores foram

cruzados com as palavras inclusão, educação especial e educação inclusiva.

Na primeira filtragem elegeram-se sete produções (13,2%) de um total de 53 e dentre elas foi selecionado um trabalho durante a segunda filtragem: “Política para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico” (2006), elaborado por Rosalba Maria Cardoso Garcia. A autora utilizou análise documental para refletir acerca das “proposições sobre as formas organizativas do trabalho pedagógico” nas políticas da área da Educação Especial (GARCIA, 2006).

1.4.4 Considerações sobre a produção selecionada

Ao final do mapeamento nos cinco bancos de dados, chegou-se a um total de 17 trabalhos selecionados, como pode ser visualizado na Tabela 1.

Tabela 1 – Número de trabalhos selecionados no balanço de produção acadêmica, Brasil, 2002-2011

Banco de dados	Número de trabalhos selecionados
Banco de teses e dissertações da Capes	14
SciELO	01
Anped Nacional	01
Anped Sul	–
Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial	01
Total	17

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir do balanço da produção acadêmica, Brasil, 2002-2011

O conjunto dos trabalhos elegidos nesse balanço permite algumas considerações gerais. O maior número de produções selecionadas (quatro) se refere a 2007. Sete dos 17 trabalhos escolhidos foram produzidos em instituições de ensino privadas, localizadas no estado de São Paulo.

As palavras mais utilizadas nos títulos dos trabalhos são inclusão (5 vezes citada), sala de aula (5), inclusão escolar (3), professor (3), educação inclusiva (3), política (3), escola inclusiva (2) e prática pedagógica (2). A partir desses dados se depreende que a sala de aula está sendo objeto de reflexão em trabalhos acadêmicos. A esse respeito,

Garcia (2010, p. 19) afirma que “a incursão de análise em práticas escolares cotidianas é fundamental para percebermos como os alunos com deficiência estão tendo acesso à escola regular e, principalmente, ao conhecimento por ela veiculado”.

O professor é citado em três dos 17 trabalhos, o que equivale a 17% da produção selecionada. Também foram identificados três títulos com as expressões “atividade docente”, “agir docente” e “prática docente”, o que sugere uma atenção voltada para o trabalho do professor.

A palavra “política” foi encontrada em apenas três títulos, dois deles referentes a trabalhos elaborados pela mesma autora, o que indica a escassez de pesquisadores que se propõem a investigar as políticas da área da Educação Especial. Em balanço realizado no Banco de teses e dissertações da Capes, Bueno (2008) constatou que, entre 1997 e 2003, apenas 3,7% por ano das produções se voltaram para as “políticas de inclusão escolar”. Diante desse dado, o autor apresenta a seguinte indagação: “será que não estamos nos restringindo a aspectos específicos e não investigando criticamente as proposições políticas nacionais, regionais e municipais?” (BUENO, 2008, p. 59).

Na próxima seção será explicitado como tais produções investigaram a sala de aula, o trabalho do professor e as políticas educacionais, o que pode vir a contribuir para pensar sobre o trabalho docente na classe comum com os alunos da modalidade Educação Especial.

1.4.5 Conteúdo das produções acadêmicas

Nesta seção serão apresentados alguns apontamentos referentes à produção selecionada. Salienta-se que em 14 trabalhos elegidos, além da leitura dos resumos, realizou-se uma leitura prévia de algumas partes do texto obtido na íntegra. A falta de acesso às demais produções exigiu que a análise permanecesse restrita ao resumo.

A partir dessa leitura se verificou que os trabalhos possuem objetivos semelhantes, o que permitiu cinco agrupamentos: 1) políticas educacionais e trabalho dos professores; 2) relação entre política e trabalho pedagógico; 3) divisão do trabalho docente: profissional de apoio, bidocência e estagiário; 4) trabalho desenvolvido com os alunos da modalidade Educação Especial; 5) prática pedagógica.

1.4.5.1 Paralelo entre as políticas educacionais e o trabalho dos professores que atuam em salas de aula onde estão matriculados alunos da modalidade Educação Especial

Rodrigues (2009) buscou compreender como estão sendo interpretadas as prescrições contidas em leis nacionais e internacionais que abordam o tema “inclusão” e como vem ocorrendo a gestão desses preceitos no trabalho dos profissionais que atuam com “alunos com necessidades educacionais especiais”³¹. A autora suscita uma reflexão importante quando afirma que “o trabalho do professor não deve ser tomado como uma atividade realizada de forma mecânica, visto que é desenvolvida de maneira interativa adaptável às circunstâncias” (RODRIGUES, 2009, p. 39). A partir da análise de gravações em áudio e vídeo de aulas ministradas por duas professoras, a pesquisadora concluiu que, por conta da existência de um “saber instituído” que é internalizado com a experiência docente, as ações adotadas pelas professoras nem sempre condizem com o que está prescrito nos documentos oficiais.

Macedo (2006) buscou compreender as políticas públicas de inclusão, editadas entre 1994 e 2005, e seu impacto no cotidiano dos professores de uma rede municipal de ensino situada no estado de São Paulo. A autora confirmou a sua hipótese de que tais políticas desconsideram as dificuldades dos professores identificadas no desenvolvimento das práticas pedagógicas. A partir da aplicação de questionários com 32 profissionais, concluiu que os docentes mais preocupados com a “inclusão” são aqueles que lecionam no Ensino Fundamental, porque são os mais cobrados no momento da avaliação do município. O trabalho também expõe dificuldades relatadas pelos professores, como, por exemplo, o número excessivo de alunos por sala, ausência de auxiliares ou técnicos especializados e falta de estrutura física. Observou-se que a autora, ao mesmo tempo em que apresenta um posicionamento contrário à “inclusão total” — que, segundo ela, ocorre sem o devido respeito para com o trabalho do professor —, compartilha do conceito de “educação inclusiva” expresso nos documentos da SEESP, o que aponta uma incoerência, haja vista que tais documentos não se mostram contrários à matrícula de todos os alunos na classe comum.

³¹ Optou-se por manter alguns termos presentes nos resumos analisados. Para destacá-los foram utilizadas aspas.

A tese de doutorado de Zeppone (2005) abordou a “política de inclusão escolar de alunos deficientes” matriculados no sistema regular de ensino com o intuito de compreender o seu impacto na prática de professores que lecionam nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A autora apresenta alguns questionamentos importantes no decorrer do trabalho; entre eles, destacam-se os seguintes: “como fica a questão da aquisição de conteúdos pelas crianças com necessidades educativas especiais?” e “como fica o trabalho docente com o aluno deficiente incluído e os demais alunos” (ZEPPONE, 2005, p. 34 e 145). Analisando os dados coletados nas observações e entrevistas com professores, a autora concluiu que a prática docente sofreu impactos com a implementação da “política de inclusão”. Segundo Zeppone (2005, p. 188), o professor “é peça chave, elemento ativo e de extrema importância nas mudanças ocorridas no ambiente escolar, daí a importância de se analisar a transposição que o professor faz do que lhe é proposto (imposto!) legalmente até chegar em sua sala de aula e afetar sua prática docente”.

1.4.5.2 Relação entre política e trabalho pedagógico

Nesse grupo se destacam dois trabalhos, ambos com a mesma autoria, porém elaborados em anos diferentes. No SNPEE, Garcia (2008) apresentou um artigo que traz algumas reflexões acerca da rede municipal de ensino de Florianópolis. A autora procurou perceber uma “tendência” ou “modelo de trabalho pedagógico” nas políticas municipais que assumem uma “orientação inclusiva”. Entre suas considerações, Garcia (2008, p. 17) enfatiza que o trabalho pedagógico direcionado aos “sujeitos com deficiência [...] vem permeado de ações e estratégias com pouca organicidade em relação à Educação Básica, organizado no modelo de sobreposição de programas e serviços voltados à diversidade do alunado a uma estrutura excludente”. O segundo artigo selecionado foi publicado na Revista Brasileira de Educação Especial, volume 12. Garcia (2006) analisou dois documentos que formalizam e instituem as DNEEEB com o objetivo de traçar algumas reflexões referentes às “formas organizativas do trabalho pedagógico” que são propostas para a Educação Especial na política educacional brasileira. A partir do estudo dessa documentação, a autora concluiu que, na organização do trabalho pedagógico da Educação Especial na Educação Básica, há uma defesa por uma abordagem educacional de atendimento, em contraposição ao modelo médico-psicológico, e uma crítica à homogeneização da escola de ensino regular.

1.4.5.3 Divisão do trabalho docente: profissional de apoio, bidocência, estagiário

Martins (2011) investigou o trabalho desenvolvido pelos profissionais de apoio que atuam com alunos da modalidade Educação Especial em redes municipais de ensino. Por meio de análise documental e desenvolvimento de entrevistas, a autora identificou algumas problemáticas existentes no cargo de profissionais de apoio, entre elas: ausência de formação, sobrecarga de trabalho, baixos salários e falta de condições para o desenvolvimento do trabalho com os “sujeitos da Educação Especial”. Outra constatação apontada no trabalho diz respeito à falta de tempo para planejamento em conjunto entre professor regente e profissional de apoio, o que faz com que as atividades realizadas com os “sujeitos da Educação Especial” permaneçam descontextualizadas daquelas propostas aos demais integrantes da classe. Entre as conclusões da autora, destaca-se a de que

o profissional de apoio, embora seja uma das estratégias, senão a única em alguns municípios, para o atendimento aos sujeitos da Educação Especial nas classes regulares em seu processo de escolarização, não se constitui como foco das proposições políticas, conforme pode ser observado nos documentos orientadores e normativos que tratam sobre a ‘Educação Especial na Perspectiva Inclusiva’ no Brasil (MARTINS, 2011, p. 145).

A pesquisa de Fontes (2007) teve por objetivo analisar, em classes do ensino regular situadas em escolas públicas municipais de Niterói (RJ), como ocorre a “inclusão pedagógica” de “alunos com necessidades educacionais especiais”. Também buscou compreender como o “ensino colaborativo” ou “bidocência” contribui nesse processo. Para tanto, realizou entrevistas, observação e análise das políticas públicas de inclusão. A pesquisa se deteve no trabalho do professor regente e do profissional de apoio. Assim como Martins (2011), a autora verificou ausência de planejamento colaborativo entre ambos os profissionais, o que em algumas situações fez com que a “aluna com necessidades educacionais especiais” permanecesse sem participar das atividades propostas para a classe.

O trabalho de Devéns (2007), realizado numa escola municipal de Ensino Fundamental localizada no município de Aracruz (ES), também focou o trabalho do professor regente e do professor de apoio. A autora

constatou uma divisão de funções no interior da sala de aula, de maneira que a professora de apoio trabalhava exclusivamente com o aluno da Educação Especial, enquanto a professora regente dirigia a atenção aos demais integrantes da classe. A atividade disponibilizada ao aluno da Educação Especial também se diferenciava daquela proposta aos outros alunos.

Russo (2007) investigou o cotidiano escolar de professores numa “escola inclusiva”, com a intenção de descobrir quais são as dificuldades e/ou facilidades encontradas por esses profissionais no trabalho com os alunos com deficiência. A pesquisa foi realizada em classes dos anos iniciais instaladas em escolas da rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo (SP). A autora identificou, nas classes que possuem “alunos com necessidades educacionais especiais”, a presença de estagiários de Pedagogia, contratados para o desenvolvimento das seguintes atividades:

trabalho coletivo com a classe, que possibilite ao professor momentos individualizados com o aluno de inclusão; trabalhos com esse aluno sob orientação e supervisão do professor da sala; apoio aos cuidados básicos de higiene, locomoção e alimentação do aluno (RUSSO, 2007, p. 81).

A autora concluiu que as escolas investigadas têm procurado solucionar os problemas que ocorrem no cotidiano escolar, porém ressalta a importância de serem oferecidos, aos professores, recursos especializados que contribuam para a prática docente.

1.4.5.4 Foco no trabalho desenvolvido com o aluno da modalidade Educação Especial

Paiva (2009) investigou as condições e a ocorrência de “práticas inclusivas” no trabalho desenvolvido em sala de aula com “crianças com necessidades educacionais especiais”. Também buscou identificar a existência de suporte pedagógico e de apoio aos professores que lecionam nesses lugares. Por meio de observação, o autor concluiu que os professores estão buscando “incluir” os “alunos com necessidades educacionais especiais”. Contudo, considerou que ainda precisa ser trabalhada, com esses profissionais, a adesão ao “processo inclusivo”. Também destacou a existência de problemas no suporte oferecido pela Secretaria Municipal de Educação para o “trabalho de inclusão educacional”.

Facco (2007) analisou a “atividade docente na educação inclusiva” com olhar voltado para as aulas. A pesquisa foi desenvolvida numa escola pública estadual localizada no norte da cidade de São Paulo, mais especificamente numa sala de aula do Ensino Fundamental. Foram realizadas entrevistas com a coordenadora e professora, além de filmagens das aulas. A autora observou que as atividades encaminhadas aos “alunos de inclusão” eram realizadas sem intencionalidade educativa e embasamento teórico. Além disso, identificou ausência de planejamento. Pôde-se perceber durante a leitura do trabalho que, ao mesmo tempo em que a autora faz uma crítica ao professor, afirmando que este se queixa da falta de formação continuada, mas não busca se atualizar, ressalta que, na ausência de uma “política de inclusão”, são improvisadas “atividades nefastas” para alunos e professores.

No trabalho de Lorenzini (2007), estruturado no formato de artigo, foram apresentados os dados de uma pesquisa realizada numa classe de primeira série do Ensino Fundamental, situada numa escola pública estadual da região sul do Brasil. Por meio de observações, a autora constatou o encaminhamento de atividades ao “aluno com necessidades educacionais especiais” que se diferenciavam daquelas propostas aos demais integrantes da classe. Também verificou a tendência de um “tratamento individualizado” para esses sujeitos, assim como a existência de poucas expectativas com relação ao desempenho deles.

Duek (2006) buscou compreender como professores do ensino regular que atuam na rede pública estadual de Santa Maria (RS) percebem e vivenciam o trabalho com os “alunos com necessidades educacionais especiais”. A autora realizou entrevistas com seis professores e também observações em salas de aula. No decorrer da leitura do trabalho, pôde-se constatar a atribuição de notável relevância ao aprendizado que ocorre no cotidiano, ou seja, o professor aprende a trabalhar com o “aluno com necessidades educacionais especiais” à medida que interage com esse sujeito. Por esse motivo, a autora considera que, “para trabalhar com todos os alunos na escola e, principalmente, aqueles com deficiências, faz-se condição fundamental abertura e envolvimento existencial” (DUEK, 2006, p. 66).

Barbosa (2002) realizou estudo de caso numa escola de Ensino Fundamental localizada na cidade de Natal (RN) com o objetivo de pesquisar o “agir docente”. A autora não apresenta muitas informações com relação aos dados coletados durante a pesquisa, porém afirma que a “inclusão escolar” exige “crença” nas possibilidades dos alunos, respeito à heterogeneidade, colaboração entre alunos e professores, empenho

para repensar a prática pedagógica e investimento em formação inicial e continuada para os docentes.

A pesquisa de Rey (2003) buscou conhecer as estratégias utilizadas pelo professor que trabalha numa sala de aula onde estão matriculados “alunos com necessidades educativas especiais”. A partir de observações em três escolas regulares situadas em Sorocaba (SP), a autora concluiu que a “inclusão” depende de uma reestruturação da instituição escolar para que se torne efetiva, o que poderá ocorrer mediante a existência de políticas públicas que disponibilizem recursos humanos e materiais.

1.4.5.5 Prática pedagógica

Oliveira (2009) pesquisou a prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas com alunos com deficiência na rede municipal de ensino de Recife (PE). A autora se deparou com situações diferentes entre as instituições de ensino. Na primeira constatou uma “prática pedagógica segregadora”, na qual não havia valorização dentro do contexto escolar dos “alunos com deficiência e outras necessidades educacionais especiais”. Na segunda escola identificou “maior abertura” para esses alunos e espaço para discussão entre os docentes com o objetivo de ampliar os conhecimentos sobre esses sujeitos. A autora concluiu que os profissionais da segunda instituição estão mais próximos do “paradigma inclusivo”.

O estudo de Schneider (2002) focou a prática pedagógica e as adaptações curriculares desenvolvidas para um aluno com diagnóstico de deficiência mental matriculado numa classe do ensino regular. A pesquisadora observou aulas de um professor de Língua Portuguesa e buscou perceber se as atividades oferecidas a esse aluno se diferenciavam ou não daquelas propostas aos demais integrantes da classe. Constatou que as atividades eram diferenciadas não somente para esse aluno, mas para um grupo de alunos não alfabetizados. Ainda identificou que a mediação realizada pelo professor foi o que dificultou o acesso desses alunos ao conteúdo acadêmico.

1.4.5.6 Considerações gerais sobre o conteúdo das produções selecionadas

A partir da análise dessas produções é possível afirmar que o trabalho do professor vem sendo pouco pesquisado na relação com as políticas de Educação Especial, haja vista que apenas três das 17

produções se voltaram para esse tipo de reflexão e concluíram que a prática docente sofreu impactos com a implementação das políticas de inclusão, mas que nem sempre as ações adotadas no contexto da sala de aula condizem com o que está prescrito, mesmo porque tais políticas desconsideram as dificuldades encontradas pelos professores diante da prática pedagógica.

Identificou-se que no conjunto de teses e dissertações selecionadas, apenas as produções de Zeppone (2005) e Martins (2011) apresentam apontamentos críticos com relação às políticas de Educação Especial. Tal dado revela que há um número reduzido de pesquisadores que se propõem a questionar a perspectiva inclusiva presente nessas políticas e difundida pelo MEC. Bueno (2008) também concluiu a partir de um balanço de produção acadêmica sobre “inclusão escolar” e “educação inclusiva”, que as políticas educacionais “têm sido por nós incorporadas acriticamente, de tal forma que, inconscientemente podemos estar contribuindo exatamente para essa ‘perspectiva política única’ amplamente disseminada pelos neo-conservadores” (p. 60)³².

As produções de Russo (2007) e Martins (2011) evidenciaram que o foco das políticas de Educação Especial não é o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade com os alunos da modalidade Educação Especial, pois os profissionais contratados para atuar no contexto da classe comum com esses sujeitos carecem de formação e de condições de trabalho adequadas. Na pesquisa de Russo (2007) identificou-se que esse profissional pode ser um estagiário de Pedagogia, enquanto que na RME de Florianópolis, conforme apontado por Martins (2011), para assumir essa função basta estar cursando a 5ª fase de um curso de licenciatura de qualquer área do conhecimento.

A precarização não se restringe a formação, haja vista que esses profissionais necessitam atuar diariamente em diferentes salas de aula, atendendo num mesmo período alunos com condições distintas. Chamados de volantes, esses profissionais são a expressão do abandono das políticas de Educação Especial, porém contraditoriamente se constituem numa das estratégias para a implementação dessas políticas, que defendem a matrícula de todos os alunos no ensino regular, mas que não garante as condições adequadas para o processo de escolarização dos alunos da modalidade Educação Especial.

Ainda com relação ao profissional de apoio, os trabalhos evidenciaram ausência de planejamento em conjunto entre esse sujeito e

³² No balanço de produção acadêmica realizado por Bueno (2008) foram consideradas teses e dissertações produzidas entre 1997 e 2003.

professor regente, o que repercute no desenvolvimento de um trabalho pedagógico individualizado na sala de aula com o aluno da modalidade Educação Especial. Outro dado em comum entre as pesquisas que têm relação com o trabalho docente diz respeito ao encaminhamento de atividades diferenciadas para os alunos da modalidade Educação Especial. Alguns trabalhos apontam uma situação ainda mais preocupante: o aluno permanece na sala de aula sem participar de nenhuma atividade.

Apenas duas das 17 produções selecionadas, ambas da região Sudeste do país, analisaram em conjunto o trabalho do professor regente e do profissional de apoio. Isso aponta para a escassez de pesquisas sobre o trabalho desses profissionais. O estudo de Martins (2011) iniciou uma discussão no Sul do Brasil sobre o profissional de apoio e é na esteira dele que esta pesquisa busca compreender a organização do trabalho docente realizado por esse profissional e pelo professor regente na classe comum com os alunos da modalidade Educação Especial.

1.5 ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

Esta dissertação está organizada em seis capítulos. Na *Introdução* é apresentado o tema da pesquisa, seus objetivos, procedimentos metodológicos, *corpus* documental, elementos teórico-metodológicos e balanço da produção acadêmica.

No segundo capítulo — *A legislação brasileira e as políticas de Educação Especial de abrangência nacional e municipal* — são abordados, com base na análise de documentos elaborados entre 2001 e 2011, a definição de Educação Especial, seu público-alvo, o lócus de escolarização dos alunos da modalidade Educação Especial, serviços e profissionais voltados para o atendimento desses sujeitos. Esses elementos contribuem para compreender como foi proposta no Brasil, durante esse período, a organização do trabalho docente na classe comum com os alunos da modalidade Educação Especial.

No terceiro capítulo — *O Ensino Fundamental na Rede Municipal de Florianópolis* — são analisados documentos municipais relacionados ao Ensino Fundamental com o objetivo de apresentar a organização dessa etapa da Educação Básica, considerando que o que está prescrito nesses documentos interfere na maneira como o professor organiza o trabalho pedagógico na classe comum. Neste capítulo, os eixos de análise anunciados na *Introdução* (planejamento, ação docente, materiais/equipamentos/recursos pedagógicos e lugar/tempo) são abordados na relação com os documentos do Ensino Fundamental.

Ademais, se buscou identificar nesses documentos as referências à Educação Especial, haja vista que uma das etapas da escolarização dos sujeitos atendidos por essa modalidade é o Ensino Fundamental.

No quarto capítulo — *A organização do trabalho docente na Rede Municipal de Florianópolis com os alunos da modalidade Educação Especial: a classe comum em foco* — são discutidos os dados da observação e dos questionários com o objetivo de evidenciar como está organizado o trabalho docente com os alunos da modalidade Educação Especial nas classes investigadas. Neste capítulo, as reflexões estão voltadas para dois eixos de análise (planejamento e ação docente), que permitem visualizar a fase de estruturação do trabalho docente e o seu desenvolvimento.

No quinto capítulo — *Condições materiais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com os alunos da modalidade Educação Especial* — são traçadas reflexões com base em dois outros eixos de análise: materiais/equipamentos/recursos pedagógicos e lugar/tempo. Também são abordadas as condições de trabalho disponibilizadas aos docentes para o desenvolvimento do planejamento.

No último capítulo são apresentadas algumas considerações com o intuito de sistematizar conclusões traçadas no decorrer deste trabalho que permitem compreender a organização do trabalho docente na classe comum com os alunos da modalidade Educação Especial.

2 A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE ABRANGÊNCIA NACIONAL E MUNICIPAL

Neste capítulo são examinados documentos da área da Educação Especial publicados durante os primeiros dez anos e o início da segunda década do século XXI, com o intuito de apreender alguns elementos que evidenciam como foi proposta no Brasil a organização do trabalho docente na classe comum com os alunos da modalidade Educação Especial.

Analisam-se documentos de abrangência nacional e da rede municipal de ensino de Florianópolis publicados a partir de 2001. Conforme apontado anteriormente, este recorte temporal se deve à instituição das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a), um documento normativo com grande relevância, pois prevê a articulação entre o ensino regular e a modalidade Educação Especial.

Foram selecionados oito documentos oriundos da esfera federal:

- Parecer CNE/CEB nº 17/2001, que apresenta um relatório sobre a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001c).
- Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Fundamenta-se no Parecer CNE/CEB nº 17/2001 (BRASIL, 2001a).
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que tem por objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008a).
- Parecer CNE/CEB nº 13/2009, que solicita a regulamentação do Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008b), e fornece subsídios à elaboração de diretrizes operacionais para regulamentação do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009c).
- Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade

Educação Especial. Fundamenta-se no Parecer CNE/CEB nº 13/2009 (BRASIL, 2009b).

- Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010, que trata dos profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino (BRASIL, 2010a).
- Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências (BRASIL, 2011c).
- Nota Técnica nº 62/2011, que fornece orientações aos sistemas de ensino sobre o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011b).

Já em relação à esfera municipal foram selecionados dois documentos:

- Programa Escola Aberta às Diferenças: consolidando o movimento de reorganização didática, que apresenta os aspectos teóricos e práticos de uma proposta elaborada pela RME de Florianópolis, cujo objetivo consiste em transformar o sistema educacional em um “sistema inclusivo” (MACHADO, 2004).
- Documento Orientador da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, que descreve os serviços e profissionais da Educação Especial (FLORIANÓPOLIS, 2007).

O capítulo está organizado em duas seções, ambas com o objetivo de identificar a definição de Educação Especial, seu público-alvo, lócus de escolarização dos alunos da modalidade Educação Especial, serviços e profissionais voltados para o atendimento desses sujeitos. Na primeira seção se examinam a legislação e as políticas nacionais pertinentes à Educação Especial e, na segunda, os documentos municipais relacionados com essa área.

2.1 A POLÍTICA E A LEGISLAÇÃO NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Na documentação nacional analisada, constatou-se que a Educação Especial é definida como uma modalidade, conforme prevê o artigo 58, capítulo V da Lei nº 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN): “entende-se por educação

especial, para os efeitos desta Lei, a **modalidade** de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, s/p, grifo meu).

No mesmo material foram identificadas indicações de mudança da função dessa modalidade no decorrer dos anos. Na política em vigor, os serviços e recursos oferecidos pela Educação Especial não têm como finalidade substituir a escolarização que ocorre na classe comum. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecido pela modalidade Educação Especial “tem como **função 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, 2009b, s/p, grifo meu). No início dos anos 2000 também foi atribuída à Educação Especial a função de disponibilizar recursos e serviços educacionais especiais, sendo eles organizados institucionalmente para “**apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns**” (BRASIL, 2001a, p. 1, grifo meu).

A partir da análise desses documentos foi possível perceber que a Educação Especial mantém-se definida como uma modalidade durante o período histórico estudado, mas com funções diferenciadas no início dele — quando havia a possibilidade de substituir os serviços educacionais comuns —, ao passo que atualmente é previsto complemento ou suplemento à escolarização que ocorre no ensino regular. Tal constatação gerou dúvidas com relação ao significado do termo “modalidade” na área da educação. Na busca de esclarecimentos, realizou-se pesquisa no acervo *Thesaurus* Brasileiro da Educação³³, no qual foram encontradas as seguintes conceituações:

Estrutura horizontal ou transversal da educação.
Notas: 1. A estrutura horizontal possibilita que a educação de um mesmo nível seja ministrada de modos diferentes. 2. A estrutura transversal possibilita que diferentes modos possam permear toda a estrutura vertical (níveis). 3. As

³³ Disponibilizado no sítio eletrônico do Inep, o *Thesaurus* Brasileiro da Educação (Brased) é um vocabulário controlado que reúne termos e conceitos extraídos de documentos analisados no Centro de Informação e Biblioteca em Educação (Cibec), relacionados entre si a partir de uma estrutura conceitual da área. Esses termos, chamados descritores, são destinados à indexação e à recuperação de informações.

Modalidades de educação constituem mecanismos que objetivam trazer de volta à escola ou permitir a incorporação de indivíduos ao sistema regular que, por algum motivo, ficaram fora deste (INEP, s/d, p. 8).

No mesmo acervo consta que a “Educação Especial perpassa transversalmente todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior”, aspecto ratificado na política em vigor. Ao reunir essas conceituações é possível afirmar que a Educação Especial é uma “modalidade transversal” e como tal pode ser oferecida de diferentes formas (BRASIL, 2008a). Pressupõe-se que essas formas estejam relacionadas aos tipos de serviço da Educação Especial que serão abordados no decorrer deste capítulo. Considera-se importante fazer uma ressalva para o fato de que não foram encontrados materiais que contribuíssem para o aprofundamento da discussão em torno das modalidades da educação, o que indica escassez de pesquisas relacionadas a essa temática.

2.1.1 Lócus de escolarização dos alunos da modalidade Educação Especial

Os documentos de política educacional da área da Educação Especial divulgados pelo MEC entre 2004 e 2010 são caracterizados por uma proposta hegemônica no que tange ao espaço de escolarização dos alunos da modalidade Educação Especial. A garantia do direito à matrícula e permanência desses alunos em classes do ensino regular é reafirmada na documentação analisada e disseminada por meio de ações, como o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, cujo objetivo está centrado em promover

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).

Compreende-se que esse programa, criado pelo MEC em 2003, ao reunir gestores e educadores de 106 municípios-polo, dissemina gradativamente uma proposta hegemônica, ao mesmo tempo em que constrói um consenso que é fundamental para mantê-la presente nas

escolas da rede regular de ensino. Além do programa, em 2004 foi enviado às instituições de ensino o documento “O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular”, divulgado pelo Ministério Público e definido como um referencial para a construção dos “sistemas educacionais inclusivos”, objetivo este identificado no programa apresentado anteriormente. Nesse material o MEC expõe seu posicionamento com relação ao espaço de escolarização dos alunos da modalidade Educação Especial:

A construção de uma sociedade inclusiva exige mudanças de idéias e práticas, portanto, o Ministério da Educação apóia a implementação de uma nova prática social que viabilize escolas inclusivas que **atendam a todos**, independente das suas necessidades educacionais especiais, de forma a garantir a participação de todos (BRASIL, 2004a, p. 3, grifo meu).

Além dessas duas ações, em 2008 o MEC apresentou o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que já no título evidencia o uso de um vocabulário similar ao identificado nos documentos citados anteriormente. Observa-se uma adesão à proposta que visa à matrícula dos alunos da modalidade Educação Especial no ensino regular.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: **acesso ao ensino regular**, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino [...] (BRASIL, 2008a, p. 14, grifo meu).

Por meio da análise desses três documentos se depreende que a construção da política vigente iniciou com um conjunto de ações estruturadas que elegeram a classe comum como espaço de escolarização dos alunos da modalidade Educação Especial, contrapondo-se à existência de classes ou escolas especiais, admitidas em caráter extraordinário nas DNEEEB:

Art. 9º. As escolas podem criar, extraordinariamente, **classes especiais** [...] para

atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos.

Art. 10º. Os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades de vida autônoma e social; recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em **escolas especiais**, públicas ou privadas (BRASIL, 2001a, p. 3, grifo meu).

Esse documento revela que no início dos anos 2000 estavam previstos três espaços diferentes para a escolarização dos alunos da modalidade Educação Especial: classe comum, classe especial e escola especial. Tal dado evidencia que nesse período havia posicionamentos políticos distintos presentes nos documentos normativos da área da Educação Especial, pois ao mesmo tempo em que há a proposta de matricular todos os alunos na rede regular de ensino, mantém-se a possibilidade de direcionar alguns alunos da modalidade Educação Especial para a escola ou classe especial. Esta segunda alternativa não é identificada nos demais documentos analisados, inclusive na política em vigor, que ressalta a necessidade de se repensar a organização de escolas e classes especiais para que todos os alunos tenham a oportunidade de ter as suas especificidades atendidas (BRASIL, 2008a). Cabe salientar que a possibilidade de os alunos frequentarem classes ou escolas especiais está prevista no artigo 58 da LDBEN: “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996, s/p).

Constata-se, no campo da política de Educação Especial, um movimento de negação das classes e escolas especiais como espaços para a escolarização dos alunos da modalidade Educação Especial e de adesão à proposta que visa à matrícula desses sujeitos na classe comum. Entretanto, ressalta-se que o posicionamento político hegemônico identificado na documentação analisada — exceto a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 —, não pode ser compreendido como sinônimo de um consenso na área da Educação Especial.

No estado do Paraná, por exemplo, visualiza-se um movimento de contraposição a política de Educação Especial do MEC que prevê a matrícula de todos os alunos no ensino regular. No início do ano de 2010 foi enviado a Assembléia Legislativa desse estado, o Projeto de Lei nº 126 que prevê a criação do Programa de Apoio às Instituições Filantrópicas que oferecem, exclusivamente, Educação Básica na modalidade Educação Especial em Escolas ou Centros de Atendimento Educacional Especializado (Paraná, 2010).

No que tange a legislação, o Decreto nº 7.611/2011, ratifica o que está previsto na Lei nº 9.394/96, quando garante que a oferta de Educação Especial ocorrerá preferencialmente na rede regular de ensino. Ademais, no artigo 8º, que trata da distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), reafirma o disposto no artigo 14 do Decreto nº 6.253/2007 (BRASIL, 2007a): “serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em **classes especiais** de escolas regulares, e em **escolas especiais ou especializadas**” (BRASIL, 2011c, s/p, grifo meu).

A análise desse documento permite depreender que a atual legislação da área da Educação Especial retoma o que estava previsto na Resolução CNE/CEB nº 2/2001 e na LDBEN nº 9.394/96. Tais dados também remetem à discussão sobre a relação entre o setor público e privado no campo da Educação Especial. Segundo Moraes (2011, p. 12), no estado do Paraná, por exemplo, as ações em prol da oferta dos “serviços ao atendimento educacional dos alunos com deficiência intelectual em escolas especiais foram gradativamente se consolidando pelo fortalecimento e a expansão das entidades filantrópicas, amparadas pelo financiamento público”.

A Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE) do MEC, alocada recentemente na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi)³⁴, apresenta, na Nota Técnica nº 62/2011, algumas orientações aos sistemas de ensino com relação ao Decreto nº 7.611/2011. O documento descarta qualquer retrocesso à PNEEPEI (BRASIL, 2008a) e reitera o caráter

³⁴ O Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012, apresenta outras informações com relação a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções gratificadas do MEC. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm#art5

complementar e suplementar da modalidade Educação Especial. Por meio da análise desse documento pôde-se perceber que o MEC não tem por objetivo modificar o curso da política atual. Outro exemplo que confirma esse posicionamento político é a entrevista coletiva concedida em 31 de maio de 2012 pelo ministro da Educação, Aloizio Mercadante, na qual ele defendeu a “política de estímulo à Educação Especial” no ensino regular e afirmou que “a escola de atendimento especial é um direito, sim, mas para ser exercido de forma complementar e não excludente” (PORTAL MEC, 2012, s/p).

Ao retomar o que foi abordado no início deste capítulo, verifica-se uma relação direta entre a função da Educação Especial num dado momento histórico e os espaços de escolarização dos alunos da modalidade Educação Especial, uma vez que, ao ser retirada dessa modalidade a função de substituir os serviços educacionais comuns, passa-se a não mais mencionar na política em vigor a classe ou escola especial como lócus de escolarização dos alunos da modalidade Educação Especial. Entretanto, cabe ressaltar que em 2010 — dois anos após a apresentação da PNEEPEI (BRASIL, 2008a) — o estado de Santa Catarina registrava 1.359³⁵ alunos matriculados em escolas cujo atendimento é exclusivo para o público-alvo da Educação Especial ou contava com classes especiais para esses sujeitos. Observa-se, assim, que o Decreto nº 7.611/2011 confirma uma situação existente no país: o fato de que há uma parcela significativa de alunos da modalidade Educação Especial matriculados em classes ou escolas especiais.

2.1.2 Quem são os alunos da modalidade Educação Especial?

No período histórico em estudo se verificou um movimento de redimensionamento do público-alvo da Educação Especial. Na política em vigor são contemplados por essa modalidade os alunos que possuem deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008a). São considerados alunos com deficiência aqueles que possuem “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” (BRASIL, 2008a, p. 15). No grupo dos transtornos globais do desenvolvimento incluem-se alunos com autismo, síndrome do espectro do autismo e psicose infantil. Esses sujeitos apresentam “alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e

³⁵ Informação obtida por meio dos microdados do Inep.

na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo” (BRASIL, 2008a, p. 15). Na política vigente, a Educação Especial atua de forma complementar à formação desses alunos e daqueles que possuem alguma deficiência. No que se refere aos indivíduos com altas habilidades/superdotação, definidos como sujeitos que revelam potencial elevado em algumas áreas combinadas ou isoladas, a Educação Especial suplementa a formação (BRASIL, 2011c).

Esses dados indicam que, para o aluno ser atendido pela Educação Especial, deve ser comprovada uma condição específica condizente com os grupos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação — o que pode ser obtido por meio de um diagnóstico clínico, que também é utilizado para definir quais alunos serão contemplados pelos serviços da Educação Especial. Pode-se destacar, por exemplo, a atuação dos profissionais de apoio nas classes comuns voltada a atender especificamente os alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. Isso significa que o critério inicial é a existência de um diagnóstico e não a condição social do indivíduo.

De acordo com Garcia (1999, p. 44) “junto ao diagnóstico, outros tantos elementos constituem o sujeito, como as condições sociais e econômicas de sua vida, as pessoas com quem interage, a qualidade das interações, as situações de aprendizagem que já conhece”. Ao negar essa interferência do meio social no desenvolvimento do sujeito, corre-se o risco de responsabilizá-lo individualmente por suas dificuldades. Freitas (2002, p. 310) contribui com essa reflexão quando afirma que

as políticas públicas criam um processo de dissimulação desses atos de exclusão do sistema (repetência e evasão), os quais, do ponto de vista político e social, são convertidos em atos do próprio sujeito (aluno), em um processo de auto-exclusão a partir das opções que faz, a partir do capital cultural anteriormente reunido em sua convivência na classe social respectiva, a partir das expectativas de classe e do seu esforço pessoal dentro do sistema escolar.

Cabe acentuar que os alunos com transtornos funcionais específicos não são definidos como público-alvo da PNEEPEI (BRASIL, 2008a); contudo, esse documento sinaliza que a modalidade Educação Especial também se articula com o ensino regular para atender

as necessidades educacionais especiais desses sujeitos³⁶. Salienta-se que esses alunos não são contemplados pelo serviço de AEE realizado na sala de recursos multifuncionais (BRASIL, 2009b).

Diferentemente da política em vigor, no início dos anos 2000 se utilizava a nomenclatura “educandos com necessidades educacionais especiais” para se referir aos sujeitos atendidos pela Educação Especial, considerando todos os que, durante o processo educacional, apresentassem “dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares”, incluindo também os que tivessem dificuldades de comunicação/sinalização e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2001a, p. 2). Tais dificuldades não necessariamente deveriam estar relacionadas com uma condição orgânica, ou seja, o fato de o aluno não possuir um diagnóstico clínico atestando uma deficiência ou transtorno global do desenvolvimento não impedia que ele fosse contemplado pelos serviços da Educação Especial. Mesmo que o atendimento a essa demanda não seja problematizado na política vigente, não se pode desconsiderar os casos de alunos com dificuldades de aprendizagem. Por isso é preciso refletir sobre o tipo de atendimento que está sendo ofertado a esses sujeitos.

2.1.3 Serviços e profissionais da Educação Especial

A partir da análise documental pôde-se depreender que entre 2001 e 2010 se mantiveram os serviços e profissionais oferecidos pela Educação Especial.

A política em vigor prevê que os alunos da modalidade Educação Especial sejam matriculados na rede regular de ensino e que, no turno inverso ao da classe comum, frequentem o AEE realizado nas salas de recursos multifuncionais — “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos” (BRASIL, 2011c, s/p). O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais foi instituído pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) do MEC por meio da Portaria Ministerial Normativa nº 13/2007 (BRASIL, 2007c). Em pesquisa no Painel de Controle do MEC³⁷, identificou-se que em 2009, dois anos após a instituição desse programa, havia no Brasil 20.551 salas de recursos multifuncionais. Em 2010 e 2011 outras 17.250

³⁶ São exemplos de transtornos funcionais específicos: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade (BRASIL, 2008a).

³⁷ O Painel de Controle do MEC está disponível em: <<http://painel.mec.gov.br/>>

salas foram instaladas, o que representa um aumento em torno de 83%³⁸. Esses dados evidenciam a expansão da oferta de AEE no Brasil e indicam a relevância atribuída a esse serviço.

O AEE, definido no Decreto nº 7.611/2011 como um serviço de apoio especializado, não substitui a escolarização realizada na classe comum. Seu objetivo consiste em identificar, elaborar e organizar “recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008a, p. 16). Compreende-se que o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais para o oferecimento do AEE é parte das ações políticas no campo da Educação Especial que tem por intuito garantir a matrícula dos alunos da modalidade Educação Especial em escolas da rede regular de ensino.

Ao se recuperarem as reflexões traçadas anteriormente, percebe-se que a implantação dessas salas foi antecedida pelo PEI:DD (BRASIL, 2005), que visa à transformação dos sistemas educacionais em “sistemas educacionais inclusivos”, e pela disseminação, nas escolas da rede regular de ensino, de um documento referencial para a construção de “sistemas educacionais inclusivos” (BRASIL, 2004a). Ademais, a PNEEPEI (BRASIL, 2008a) centraliza grande parte das suas diretrizes no serviço de AEE realizado nas salas de recursos multifuncionais. A partir desses dados é possível constatar que essas proposições políticas estão relacionadas, de modo que ratificam um posicionamento hegemônico com relação ao espaço de escolarização dos alunos da modalidade Educação Especial.

O Atendimento Educacional Especializado complementa e/ou suplementa a formação dos alunos que ocorre paralelamente no ensino regular. Sugere ser imprescindível a articulação entre o professor que atua na sala de recursos multifuncionais e os professores da classe comum, pois a troca de informações e de conhecimentos entre esses profissionais possibilitará a elaboração dos recursos pedagógicos necessários para a participação dos alunos da modalidade Educação Especial nas atividades propostas no ensino regular.

Contudo, é necessário questionar as condições concretas para que esses profissionais possam realizar tal articulação, pois, como será discutido posteriormente neste capítulo, muitas vezes a quantidade de

³⁸ Por meio da pesquisa no Painel de Controle do MEC se constatou que, das 37.801 salas de recursos multifuncionais existentes no Brasil, 626 foram instaladas em 2005 e 2006, antes da instituição da Portaria Ministerial Normativa nº 13/2007.

alunos atendidos por sala impede que os professores do AEE tenham tempo hábil para acompanhar a utilização dos recursos pedagógicos na classe comum e até mesmo para refletir junto aos professores que atuam nesse lugar sobre a necessidade de elaborar outros recursos.

Na Resolução CNE/CEB nº 4/2009 estão previstas oito atribuições para o professor do AEE — profissional que deverá ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial:

- 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, 2009b, s/p).

Ao analisar tais atribuições se percebe que a quantidade de atendimentos por professor é um elemento que necessita ser considerado, pois um número elevado de alunos tem por consequências a intensificação e a precarização do trabalho realizado por esse

profissional. Além de elaborar o recurso pedagógico, é função do professor do AEE acompanhar a utilização desse recurso na classe comum, assim como orientar os professores e a família quanto ao seu uso. Essas atribuições exigem, por exemplo, o deslocamento do profissional até a classe em que o aluno está matriculado e que nem sempre está localizada na instituição de ensino em que a sala de recursos multifuncionais está instalada³⁹. Todos esses aspectos devem ser ponderados, caso contrário, coloca-se em risco a qualidade do atendimento oferecido aos alunos da modalidade Educação Especial e a saúde do trabalhador que convive diariamente com uma sobrecarga de funções.

Compreende-se que o AEE praticado nas salas de recursos multifuncionais contribui para o desenvolvimento do trabalho docente na classe comum com os alunos da modalidade Educação Especial, haja vista que a elaboração dos recursos pedagógicos necessários para a participação desses sujeitos nas atividades escolares é suprida por esse serviço.

No início dos anos 2000 os alunos da modalidade Educação Especial usufruíam de serviços de apoio pedagógico especializados, entendidos como “serviços educacionais diversificados oferecidos pela escola comum para responder às necessidades educacionais especiais do educando” (BRASIL, 2001c, p. 42). Estes poderiam ser disponibilizados na classe comum ou na sala de recursos — neste caso, o “professor da educação especial realiza a complementação e/ou suplementação curricular, utilizando equipamentos e materiais específicos” (BRASIL, 2001c, p. 43).

Observa-se que o serviço de AEE realizado nas **salas de recursos** se mantém proposto nos documentos da área da Educação Especial analisados, mas com uma alteração, pois o Decreto nº 7.611/2011 define que o AEE desenvolvido em **salas de recursos multifuncionais**⁴⁰ é um

³⁹ A escola que dispõe de uma sala de recursos multifuncionais é definida como um polo, pois também oferece atendimento aos alunos da modalidade Educação Especial que estão matriculados em outras instituições de ensino que não foram contempladas pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

⁴⁰ Cabe salientar que não foram encontradas produções que permitissem uma explicação mais apurada acerca das diferenças entre a sala de recursos e a sala de recursos multifuncionais. No estado de Santa Catarina, o Serviço de Atendimento Educacional Especializado (Saede) é oferecido nas salas de recursos. Cada sala atende especificamente um tipo de deficiência, portanto, o aluno que possui um diagnóstico de deficiência auditiva (DA), por exemplo,

serviço de apoio especializado e não mais um serviço de apoio **pedagógico** especializado.

De acordo com Evangelista (2008, p. 10), “o que a fonte silencia pode ser mais importante do que o que proclama”; por isso é necessário questionar quais os motivos que conduziram à retirada do termo “pedagógico”, ainda mais num momento em que se afirma que o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola.

Com relação à formação do professor especializado para atuar nas salas de recursos, consta na Resolução CNE/CEB nº 2/2001 a seguinte indicação:

- I - formação em cursos de licenciatura 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;
- II - 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 do ensino fundamental e no ensino médio (BRASIL, 2001a, p. 5).

Percebe-se que a formação em Educação Especial é mantida na documentação selecionada como uma exigência para atuar na sala de recursos multifuncionais; contudo, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 determina que essa formação esteja associada à licenciatura para Educação Infantil ou Ensino Fundamental, algo não identificado no documento da PNEEPEI (BRASIL, 2008a), que ressalta a necessidade de serem contemplados, na formação desse profissional, “conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo”. Pode-se inferir que a ressalva presente na Resolução CNE/CEB nº 2/2001 indica preferência por uma formação que contemple o aspecto pedagógico,

deve frequentar o Saede/DA (SANTA CATARINA, 2009). Nesse lugar, o professor especializado tem à sua disposição materiais e recursos específicos para atender alunos com esse diagnóstico. Já a sala de recursos multifuncionais é organizada de maneira diferenciada, pois numa mesma sala o professor especializado presta atendimento a todos os alunos que compõem o público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2008a), porém, em horários diferenciados. Ali o professor tem à disposição materiais e recursos para atender aos diferentes tipos de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

talvez pelo fato de o serviço desenvolvido na sala de recursos ser definido como apoio **pedagógico** especializado.

Além do AEE realizado nas salas de recursos multifuncionais, cabe aos sistemas de ensino, segundo o documento da PNEEPEI, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras, guia intérprete, monitor ou cuidador (BRASIL, 2008a)⁴¹. Nesse aspecto, chama a atenção o fato de que profissionais da educação são identificados a partir de determinadas funções. Considera-se que os sujeitos envolvidos com essas categorias de trabalho devam ser denominados profissionais da área da educação, haja vista que desempenham funções docentes.

Na PNEEPEI, a função de monitor ou cuidador é direcionada aos “alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar” (BRASIL, 2008a, p. 17). Outras informações a respeito dessa “função” são encontradas na Nota Técnica nº 19/2010, que altera a nomenclatura monitor ou cuidador para profissional de apoio e o associa a um dos serviços da Educação Especial prestados na classe comum. A Resolução CNE/CEB nº 2/2001 já anunciava um serviço de apoio pedagógico especializado realizado nesse lugar. Verifica-se que, em ambos os documentos, o apoio na classe comum é classificado como um serviço, algo que requer atenção. Desconsidera-se a existência de um sujeito que possui uma formação específica e vende a força de trabalho para garantir sua sobrevivência. Todos os profissionais de apoio participantes da pesquisa, por exemplo, possuem uma carreira no magistério e, portanto, são profissionais da educação. Sendo assim, qual o motivo de basear sua identificação no serviço por ele desenvolvido? Considera-se que enquadrar o profissional de apoio no conjunto de serviços da Educação Especial consiste numa das estratégias de fragmentação da classe trabalhadora, pois a desarticulação desta impede possíveis contestações que coloquem em risco a organização do modo de produção capitalista. Segundo Oliveira (2012, p. 4)

A organização do trabalho docente sempre enfrentou fortes resistências em seu debate, produto de uma cultura que vê no magistério uma vocação, um sacerdócio e, portanto, uma atividade distinta do trabalho organizado de forma

⁴¹ Em função do objeto da pesquisa, optou-se por centralizar as análises na função de monitor ou cuidador.

profissional e, por isso mesmo, portador de direitos e deveres.

Ademais, constata-se falta de uniformidade nos documentos para se referir a esse profissional, que é identificado a partir de uma função ou de um serviço — com exceção encontrada na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que o define como profissional da educação.

Outro elemento que exige reflexão está relacionado às atribuições do serviço realizado na classe comum. A Nota Técnica nº 19/2010 prevê atendimento do profissional de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento que estejam matriculados nas escolas do ensino regular pertencentes à rede pública. Esse serviço é considerado necessário para a “promoção da acessibilidade e para atendimento a necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção” (BRASIL, 2010a, s/p). Tais dados evidenciam que as atribuições do profissional de apoio estão diretamente relacionadas ao aluno da modalidade Educação Especial, ou seja, o serviço é organizado para atender as necessidades pessoais desse sujeito. Inclusive, consta na Nota Técnica nº 19/2010 que a presença do profissional de apoio se justifica quando a necessidade específica dos alunos da modalidade Educação Especial “não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes” (BRASIL, 2010a, s/p).

O serviço de apoio pedagógico especializado desenvolvido na classe comum, previsto na Resolução CNE/CEB nº 2/2001, é realizado mediante

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

Os quatro itens indicam as modalidades de atendimento do serviço de apoio pedagógico especializado realizado na classe comum. A última modalidade chama a atenção pelo fato de prever atribuições semelhantes às do profissional de apoio relacionadas no documento da PNEEPEI (BRASIL, 2008a). Todavia, cabe uma ressalva: no início do

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

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

Na análise dos dados de observação — objetos de reflexão dos capítulos 4 e 5 —, constatou-se que essas atribuições fazem parte do trabalho dos profissionais de apoio, porém, em apenas duas classes há a participação do professor regente no ensino dos conteúdos curriculares e no auxílio ao desenvolvimento das atividades pedagógicas. Percebe-se que o profissional de apoio desempenha funções imprescindíveis para o processo de escolarização dos alunos da modalidade Educação Especial, apesar de não estarem previstas nos documentos analisados.

A esse respeito, Rodrigues (2009) afirma que as ações não necessariamente condizem com o que está prescrito, como consequência de uma forte presença do saber instituído que está internalizado devido a experiência docente.

A partir da análise das atribuições é possível inferir que o profissional de apoio, na sua origem, não é proposto com o intuito de auxiliar o professor regente da classe comum. Entretanto, compreende-se que a sua existência contribui para a organização do trabalho docente com os alunos da modalidade Educação Especial, já que as funções delegadas a esse profissional envolvem o ensino de elementos importantes para o desenvolvimento pessoal e acadêmico desses sujeitos. De acordo com Marin (2005, p. 36), “o ensino conjuga ações realizadas para efetivar a transmissão de conjunto de elementos culturais

valorizados, sejam eles conhecimentos sistematizados, crenças, atitudes, habilidades ou práticas, os quais compõem o currículo no âmbito intra-escolar”.

Os dados reunidos a partir da observação realizada nas classes comuns demonstram que a atenção aos cuidados pessoais é algo extremamente relevante no trabalho com o modalidade Educação Especial. Cita-se o exemplo da aluna matriculada no 1º ano que apresentava dificuldades para realizar a sua alimentação, higiene e locomoção sem o auxílio de um profissional.

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

A formação dos professores da classe comum também é abordada na Resolução CNE/CEB nº 2/2001, na qual consta que, para atender as necessidades educacionais dos alunos, os professores que atuam nesse contexto devem ser capacitados, ou seja, comprovar que na sua formação, seja ela de nível médio ou superior, foram incluídos

conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001a, p. 5).

O recente Decreto nº 7.611/2011 prevê apoio técnico e financeiro para a “formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva” (BRASIL, 2011c, s/p). O PEI:DD se constitui numa das estratégias por parte do governo federal para formar profissionais para atuar nessa perspectiva. Entretanto é necessário questionar sobre as condições concretas que professores regentes e profissionais de apoio dispõem para participar dos seminários realizados pelo programa, pois a ausência desses sujeitos na escola exige a mobilização de outros profissionais para substituí-los nos dias de realização dos seminários, que ocorrem em dias letivos⁴².

Ademais, o PEI:DD trabalha com uma metodologia pautada na formação de multiplicadores, ou seja, os participantes do seminário repassam para outros professores o que foi abordado durante o encontro. No período de observação nas escolas foi possível perceber que os professores regentes e profissionais de apoio não dispõem de tempo nem mesmo para elaborar conjuntamente o planejamento de ensino. Diante disso, questiona-se: com que condições esses multiplicadores farão o repasse do que foi apreendido no seminário?

As reflexões traçadas até aqui evidenciam um movimento político no Brasil que redimensiona a função da modalidade Educação Especial, o seu público-alvo, os espaços de escolarização desses sujeitos e as atribuições dos serviços e profissionais da Educação Especial. Entretanto, no que tange à legislação nacional, o Decreto nº 7.611/2011 revela que a função da modalidade Educação Especial e as alternativas de espaços de escolarização para os alunos atendidos por essa modalidade não foram alterados, ou seja, mantém-se o que está previsto na LDBEN nº 9.394 (BRASIL, 1996).

2.2 A POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nesta seção serão traçadas reflexões com base na análise de dois documentos de âmbito municipal: Programa Escola Aberta às Diferenças: consolidando o movimento de reorganização didática

⁴² Em 2011 o “Seminário Educação Inclusiva: direito à diversidade” foi realizado no município de Florianópolis entre os dias 7 e 10 de junho.

(MACHADO, 2004) e Documento Orientador da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2007).

Em ambos os documentos se buscou identificar a definição de Educação Especial, seu público-alvo, lócus de escolarização dos alunos da modalidade Educação Especial e serviços e profissionais voltados para o atendimento desses sujeitos. Parte-se do pressuposto de que por meio desses elementos será possível conhecer definições no campo da Educação Especial que interferem diretamente na organização do trabalho docente realizado na classe comum com os alunos da modalidade Educação Especial. As reflexões traçadas na primeira parte deste capítulo permitirão identificar se há consonâncias e dissonâncias entre propostas elaboradas em esferas distintas (federal e municipal). Tal cotejamento contribui para perceber se o movimento realizado pela política nacional está construindo um consenso na área da Educação Especial ou se existem posicionamentos contrários à “perspectiva inclusiva” disseminada pelo MEC.

2.2.1 A Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

Nesta seção serão utilizadas as contribuições de Machado (2009), coordenadora da Educação Especial na rede municipal investigada entre 2001 e 2008⁴³. Durante sua gestão esteve à frente da prefeitura de Florianópolis o Partido Progressista (PP) (1997-2004) e PMDB (2005 – 2012)⁴⁴.

Os serviços da Educação Especial oferecidos até o início dessa nova administração se caracterizavam pela presença do professor itinerante e do professor de salas de recursos. O primeiro tinha a função de integrador-polo, ou seja, atendia determinado número de escolas por

⁴³ Rosângela Machado possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina (1990), especialização em Educação Especial pela Universidade de Gunma e mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2006). Atualmente é doutoranda em educação pela Universidade Estadual de Campinas. Foi coordenadora-geral da Política de Educação Especial da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (2008-2009) e professora colaboradora da Universidade do Vale do Itajaí. Tem experiência na área de educação, com ênfase em Educação Especial. Desenvolve estudos principalmente sobre os temas Educação Inclusiva, Educação Especial, políticas públicas. Tem experiência em educação a distância (PLATAFORMA LATTES, 2012).

⁴⁴ Os prefeitos foram Ângela Amin e Dário Berger, respectivamente.

polo, enquanto o segundo realizava o atendimento aos alunos com deficiência visual e auditiva na sala de recursos (MACHADO, 2009).

Segundo Machado (2009), as primeiras reuniões que realizou com os professores especializados evidenciaram a angústia, o cansaço, o desânimo e até mesmo as situações de adoecimento desses profissionais por causa da falta de atenção da Secretaria de Educação do município com os assuntos relacionados à Educação Especial. Outra reclamação dos professores se referia ao número excessivo de unidades escolares por polo, o que gerava sobrecarga de trabalho. A situação foi resolvida em 2001, a partir da determinação de que cada professor iria atuar apenas na escola na qual foi lotado. Tal decisão amenizou o excesso de trabalho dos professores especializados, mas causou um novo problema, pois muitos alunos com deficiência deixaram de receber atendimento.

A nova coordenação iniciou uma busca por parcerias com universidades e instituições especializadas que mantinham convênio com a Prefeitura de Florianópolis. O primeiro contato ocorreu com a UFSC, que se propôs a organizar um curso de Libras para os professores especializados da rede municipal. Com a mesma instituição foi estabelecido diálogo com o curso de Arquitetura que possibilitou o início de um estudo voltado para a acessibilidade. Além disso, a Associação Catarinense para Integração dos Cegos (Acic) disponibilizou uma professora para oferecer curso sobre o Sistema Braille e o sorobã para os professores especializados⁴⁵ e também propôs a implantação de um Centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), que teria como objetivo confeccionar materiais em Braille e recursos adaptados para alunos com deficiência visual (MACHADO, 2009).

As primeiras formações continuadas dos professores especializados foram realizadas sob a consultoria das professoras Elizabet Dias de Sá e Maria Teresa Eglér Mantoan. A partir desses

⁴⁵ Sistema Braille: “Criado por **Louis Braille**, em 1825, na França, o **sistema braille** é conhecido universalmente como código ou meio de leitura e escrita das pessoas cegas. Baseia-se na combinação de 63 pontos que representam as letras do alfabeto, os números e outros símbolos gráficos. A combinação dos pontos é obtida pela disposição de seis pontos básicos, organizados espacialmente em duas colunas verticais com três pontos à direita e três à esquerda de uma cela básica denominada cela Braille” (BRASIL, 2007d, p. 22). Sorobã: “Instrumento utilizado para trabalhar cálculos e operações matemáticas; espécie de ábaco que contém cinco contas em cada eixo e borracha compressor para deixar as contas fixas” (BRASIL, 2007d, p. 32).

encontros se conclui que a função do professor integrador-polo não condizia com os “ideais da inclusão” — por esse motivo foi extinta ainda em 2001. Os professores itinerantes foram realocados na função de professores de salas de recursos, espaços que ofereciam atendimento especializado como “ensino do Sistema Braille, do sorobã, da Libras, entre outros, bem como adequar materiais, como cadernos com pautas ampliadas para os alunos com baixa visão” (MACHADO, 2009, p. 63). Tal mudança gerou preocupações para a Coordenadoria de Educação Especial, pois os professores itinerantes não dispunham de conhecimento especializado para atender alunos com baixa visão, cegueira e surdez.

Em cada sala (total de nove) havia dois professores que precisaram aguardar por materiais e equipamentos que seriam providenciados a partir de projetos orçamentários. No segundo semestre de 2002 foram iniciados estudos com os professores especializados sobre as práticas escolares desenvolvidas nas salas de recursos. Segundo Machado (2009, p. 73), “foram esses encontros e a formação especializada que indicaram alguns materiais e equipamentos para as salas de recursos, como lupas, máquina de escrever Braille, reglete em prancha com punção⁴⁶”.

Professores especializados e representantes da Coordenadoria de Educação Especial começaram a refletir sobre a nomenclatura “sala de recursos”, que, segundo Machado (2009, p. 78) “está imbuída da concepção de integração”. Para adequar-se à perspectiva inclusiva, as salas de recursos passaram a ser denominadas “salas multimeios [...], aquelas que buscam meios para complementar a sala de aula” (MACHADO, 2009, p. 78).

Em 2004 o Programa Escola Aberta às Diferenças: consolidando o movimento de reorganização didática (MACHADO, 2004) foi apresentado à RME de Florianópolis com o objetivo de transformar o sistema educacional municipal num “sistema inclusivo”. Conforme

⁴⁶ Reglete e máquina de escrever Braille: “A escrita braille é realizada por meio de uma reglete e punção ou de uma máquina de escrever braille. A reglete é uma régua de madeira, metal ou plástico com um conjunto de celas braille dispostas em linhas horizontais sobre uma base plana. O punção é um instrumento em madeira ou plástico no formato de pêra ou anatômico, com ponta metálica, utilizado para a perfuração dos pontos na cela braille. A máquina de escrever tem seis teclas básicas correspondentes aos pontos da cela braille. O toque simultâneo de uma combinação de teclas produz os pontos que correspondem aos sinais e símbolo desejados” (BRASIL, 2007d, p. 24).

apontado anteriormente, no mesmo ano o Ministério Público enviou às escolas da rede regular de ensino o documento intitulado “O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular”, apontado como um referencial para a construção de “sistemas educacionais inclusivos”. Percebe-se que esses documentos, elaborados em esferas distintas, apresentam objetivos muito semelhantes, o que aponta para uma consonância entre as políticas nacional e municipal.

Salienta-se que ambos os materiais foram produzidos sob a consultoria da doutora em Educação, Maria Teresa Eglér Mantoan, que em 2004 orientava a dissertação de mestrado da coordenadora do Programa Escola Aberta às Diferenças, Rosângela Machado. Esta, por sua vez, atuava, naquele ano, como coordenadora de Educação Especial da rede municipal pesquisada. Depreende-se daí que a semelhança identificada entre os documentos também decorre de uma rede de relações entre os âmbitos federal e municipal que contribui para a construção de um consenso na política de Educação Especial.

De acordo com Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 432), “textos devem ser lidos *com* e *contra* outros, ou seja, compreendidos em sua articulação ou confronto com outros textos”. Fairclough (2001, p. 114) contribui com essa reflexão ao problematizar o conceito de “intertextualidade”, definindo-o como “uma propriedade que têm os textos de serem cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante”. A intertextualidade permite a difusão de uma proposta hegemônica que se reafirma continuamente para garantir o consenso; todavia, o confronto entre textos possibilita notar o que está sendo reafirmado, alterado e subtraído.

Atualmente, na estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação há uma Gerência de Educação Inclusiva que trata dos assuntos relacionados com a Educação Especial. O Documento Orientador da Educação Especial na RME de Florianópolis foi elaborado por essa gerência em 2007 (MARTINS, 2011) e apresenta os serviços oferecidos pela Educação Especial e as atribuições dos profissionais que atuam nessa modalidade de ensino. No grupo dos serviços, citam-se o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP/Florianópolis), salas multimeios e serviços de parceria e convênio com outras instituições. No que se refere aos profissionais, são mencionados o professor do AEE, o auxiliar de ensino de Libras; o professor de Libras e o auxiliar de ensino de

Educação Especial. As atribuições desses serviços e profissionais serão apresentadas a seguir.

2.2.2 O que indicam os documentos municipais relacionados com a Educação Especial

A Educação Especial é definida na política de inclusão⁴⁷ do município de Florianópolis como uma modalidade de ensino que oferta o Atendimento Educacional Especializado, sendo este considerado não substitutivo à escolarização realizada no ensino regular — ele apenas a complementa, pois oferece os serviços para atendimento às necessidades específicas dos alunos com o intuito de promover o acesso à educação que ocorre na classe comum (MACHADO, 2004).

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

No texto do documento Programa Escola Aberta às Diferenças (MACHADO, 2004) identificou-se uma negação à proposta de escolarização dos alunos da modalidade Educação Especial em classes ou escolas especiais com o argumento de que ela não condiz com o que está previsto na Constituição Federal (BRASIL, 1988).

A Constituição deixa claro que a educação é direito de todos e todos devem freqüentar os mesmos espaços educativos. Sistemas paralelos de ensino como classes especiais, escolas especiais, salas de apoio pedagógico segregam educandos e não respeitam o que está escrito na Constituição.

⁴⁷ Expressão utilizada como referência ao Programa Escola Abertas às Diferenças: consolidando o movimento de reorganização didática (MACHADO, 2004).

Toda criança de 0 a 14 anos tem de estar no sistema regular de ensino independentemente de sua condição física, mental e socioeconômica [...] (MACHADO, 2004, p. 38).

O trecho destacado sinaliza que a política municipal, assim como a nacional visa à matrícula de todos os alunos no ensino regular. Conforme foi discutido na primeira parte deste capítulo, essa proposta perpassa as ações do MEC voltadas para a Educação Especial e constitui o objetivo central da PNEEPEI (BRASIL, 2008a).

Entende-se que o fato de todos os alunos frequentarem o ensino regular evidencia a conquista de um direito social; contudo, não pressupõe a garantia de igualdade no que tange ao acesso ao conhecimento escolar, pois, além da matrícula, faz-se necessário considerar, no desenvolvimento do trabalho pedagógico, as necessidades desses sujeitos advindas da condição física, mental e socioeconômica. De acordo com Garcia (2004b, p. 2)

Pensando especificamente sobre a população considerada com deficiência, como abordá-la sem ao mesmo tempo borrar as fronteiras de relações econômicas, éticas, de gênero, de etnia, de maior ou menor consciência política, de maior ou menor noção de direitos coletivos e individuais, entre tantos outros elementos? O que procuro afirmar é que, a despeito de as características relacionadas à deficiência constituírem esses sujeitos, sua identidade é também atravessada por outros elementos, como etnia, gênero, opção sexual, faixa geracional, condições de moradia, entre outros.

A desconsideração desses fatores pode acarretar inúmeras consequências, entre elas a conclusão do Ensino Fundamental sem os conhecimentos básicos dessa etapa do ensino, fazendo com que esses alunos retornem posteriormente à escola na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. A esse respeito, Meletti e Bueno (2010, p. 11) sugerem que

o crescimento verificado nas matrículas da Educação de Jovens e Adultos parece ser a expressão localizada do problema que envolve toda a educação básica no Brasil, qual seja a de que, apesar do incremento das matrículas em geral, os níveis de aprendizagem são muito

baixos, o que implica retorno à escola por essa modalidade.

Os dados referentes à observação nas classes comuns mostram que a proposta, presente na política municipal, de matricular todos os alunos da modalidade Educação Especial no ensino regular não é suficiente para garantir que esses sujeitos usufruam do processo de ensino e aprendizagem em igualdade de condições com os demais educandos, pois se busca efetivar o acesso à classe comum sem garantir, aos professores, condições concretas para a realização de um trabalho pedagógico com qualidade. Essa reflexão será retomada nos capítulos 4 e 5, nos quais será discutida, a partir dos dados coletados nas escolas, a organização do trabalho docente na classe comum com os alunos da modalidade Educação Especial.

2.2.2.1 Serviços e profissionais da Educação Especial

Conforme mencionado no início desta seção, a rede municipal investigada oferece três tipos de serviços para os alunos da modalidade Educação Especial: Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP/Florianópolis), salas multimeios (SM) e serviços de parcerias e convênios com outras instituições⁴⁸.

O CAP tem por objetivo promover o serviço educacional especializado com vistas à “inclusão escolar” dos alunos cegos ou com baixa visão na rede regular de ensino (MACHADO, 2004). As ações desenvolvidas por esse Centro incidem sobre a produção de materiais didáticos pedagógicos necessários para a escolarização dos alunos com deficiência visual que estão matriculados em classes comuns, como, por exemplo, “livros digitais acessíveis; materiais táteis; livros didáticos, jogos, textos, [...] em tipos ampliados” (FLORIANÓPOLIS, 2007, s/p). O CAP, por meio de articulação com a Gerência de Educação Inclusiva do Município de Florianópolis, também oferece capacitação para profissionais das redes regulares de ensino e professores do AEE (FLORIANÓPOLIS, 2007).

As salas multimeios são organizadas em escolas do ensino regular e têm por finalidade oferecer AEE não substitutivo à escolarização que ocorre na classe comum. A matrícula de alunos na

⁴⁸ De acordo com Garcia (2008, p. 128), “pode-se considerar que salas multimeios é a terminologia utilizada na rede de ensino em foco para o modelo de atendimento educacional especializado nos padrões do proposto pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação (MEC)”.

sala multimeios está vinculada à frequência no ensino regular. O atendimento ocorre no contraturno da classe comum (FLORIANÓPOLIS, 2007). Inicialmente o AEE contemplava os alunos surdos, cegos, de baixa-visão, surdos-cegos e com dificuldades motoras⁴⁹. Os alunos com deficiência mental não usufruíam desse serviço. Para atender a esses sujeitos, a rede de ensino utilizava serviços de parcerias com instituições especializadas (FLORIANÓPOLIS, 2003). Quatro anos após a criação das salas multimeios, o Documento Orientador da Educação Especial (FLORIANÓPOLIS, 2007) anunciou ampliação do público atendido pela Educação Especial. O AEE passou a contemplar alunos com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação. No conceito de deficiência estão contemplados os alunos com impedimentos de natureza física, mental e sensorial (FLORIANÓPOLIS, 2007). Isso revela consonância entre a rede municipal de ensino de Florianópolis e a PNEEPEI (BRASIL, 2008a) no que tange ao público-alvo da Educação Especial.

No Caderno da Educação (FLORIANÓPOLIS, 2010c) do município em tela, que apresenta um balanço de 2010, consta a informação de que 360 alunos da modalidade Educação Especial frequentaram o ensino regular e o AEE realizado nas salas multimeios. Segundo informações fornecidas pela Gerência de Educação Inclusiva, em 2010 havia 19 salas multimeios instaladas em escolas do ensino regular. Ao dividir o número de alunos da modalidade Educação Especial pelo número de salas multimeios, verifica-se que cada sala atendeu em média 19 alunos, uma quantidade considerável, haja vista que em cada uma existem apenas dois profissionais para a realização do atendimento.

Michels, Garcia e Carneiro (2011), a partir de pesquisa desenvolvida em seis salas multimeios da rede municipal de Florianópolis, constataram que a oferta de AEE nesse espaço não contempla todos os alunos da modalidade Educação Especial matriculados nas escolas da rede, ou seja, há alunos que frequentam a classe comum e não usufruem do atendimento no contraturno, realizado por profissionais da Educação Especial. A investigação revelou que cada sala atendia em torno de 10 a 12 alunos.

O número de alunos atendidos por cada professor é um aspecto que precisa ser ponderado, porque o trabalho desses profissionais não finaliza com o atendimento na sala multimeios; existem outras

⁴⁹ No município de Florianópolis esse serviço foi criado em 2003 por meio da Portaria nº 033/2003 (FLORIANÓPOLIS, 2003).

atribuições que exigem o uso do tempo de trabalho do professor que atua nesse lugar. No Documento Orientador da Educação Especial constam dezesseis atribuições direcionadas ao professor do AEE:

I - Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos de forma a construir um plano de atuação para eliminar as barreiras impostas pelas deficiências;

II - Reconhecer as habilidades dos alunos;

III - Identificar as necessidades do contexto escolar e dos alunos;

IV - Produzir materiais e indicar a aquisição de: softwares, recursos e equipamentos tecnológicos, mobiliário, recursos ópticos e não ópticos, dicionários e outros materiais que considerar necessário para o desempenho da habilidade do aluno;

V - Elaborar e executar o Plano de AEE, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos educacionais e de acessibilidade;

VI - Organizar o tipo e o número de atendimentos educacional para os alunos com deficiência, TEA e Altas Habilidades/Superdotação;

VII - Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula do ensino regular, bem como a outros ambientes da escola;

VIII - Orientar os demais professores, as famílias e os colegas de turma quanto ao uso dos recursos disponíveis;

IX - Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação (TIC), a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o sorobã, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade, dentre outros;

X - Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços de saúde, assistência social e outros;

XI - Participar dos Conselhos de Classe/Séries/Anos, reuniões de professores, reuniões de pais da escola e outras atividades

pedagógicas da UE, sempre que se fizer necessário;

XII - Encaminhar os alunos com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação para realização de avaliações clínicas ou com equipes multidisciplinares, quando necessário;

XIII - Encaminhar a solicitação de Auxiliar de Ensino de Educação Especial para Gerência de Educação Inclusiva, após avaliação do contexto escolar e das necessidades dos alunos;

XIV - Acompanhar e orientar, pedagogicamente, o trabalho dos auxiliares de Educação Especial, Auxiliar de LIBRAS e professores de LIBRAS;

XV - Participar das discussões educativo-pedagógicas propostas pela Unidade Educativa;

XVI - Elaborar relatório anual das atividades realizadas no AEE e no Pólo, com critérios definidos pela Gerência de Educação Inclusiva (FLORIANÓPOLIS, 2007, s/p).

Nota-se que a proposta de trabalho para o professor do AEE prevê uma atuação para além da sala multimeios. Como exemplo, pode-se destacar o acompanhamento quanto ao uso dos recursos pedagógicos na classe comum e a orientação dos profissionais que atuam nesse lugar. Por isso, considera-se que a quantidade de alunos atendidos por cada profissional é um dado que requer cautela, pois o excesso de alunos pode resultar na precarização do trabalho deste profissional e conseqüente queda na qualidade da escolarização dos alunos da Educação Especial. Nas quatro classes observadas, por exemplo, constatou-se em apenas uma a presença do professor do AEE, o que indica que, por conta da grande demanda de alunos, a articulação com a classe comum é prejudicada. Michels, Garcia e Carneiro (2011, p.15) identificaram que a articulação entre o AEE e a classe comum “ocorre de maneira assistemática, sem objetivação clara”. Ainda segundo as autoras, “a ausência de estratégias sistemáticas de articulação entre AEE e a classe comum abre caminho para ações no campo do improvisado e da informalidade”.

Além do professor da sala multimeios, a rede investigada dispõe de um profissional da Educação Especial para atuar na classe comum, chamado de auxiliar de ensino de Educação Especial, que possui atribuições semelhantes as do profissional de apoio — objeto da Nota Técnica nº 19/2010 —, o que permite inferir que se trata dos mesmos

profissionais, nomeados de formas diferentes⁵⁰. Em pesquisa realizada em nove municípios da região da Grande Florianópolis, Martins (2011) detectou o uso de seis nomenclaturas diferenciadas para se referir ao profissional de apoio: segundo professor, professor, auxiliar de ensino de Educação Especial, professor dois, professor de Educação Especial e auxiliar de ensino para educandos com deficiência.

Acentua-se que em alguns municípios o profissional de apoio é definido como um professor, enquanto em outros, como em Florianópolis, é considerado um auxiliar. O uso de diferentes nomenclaturas indica que os municípios não possuem um entendimento em comum quanto à função desse profissional, algo que interfere no desenvolvimento do trabalho pedagógico em sala de aula com o aluno da modalidade Educação Especial, pois há uma diferença relevante entre as ações de um auxiliar e as de um professor.

Além do estudo de Martins (2011), em outros dois trabalhos selecionados no balanço de produção acadêmica se verificou menção ao “profissional de apoio”, ambos da região Sudeste, o que demonstra a utilização dessa nomenclatura não somente em Santa Catarina.

Na rede de ensino de Florianópolis, o cargo de auxiliar de ensino de Educação Especial surgiu em 2006, considerando que até então esses profissionais eram contratados como auxiliares de sala (MARTINS, 2011). O trabalho do auxiliar de ensino de Educação Especial tem por objetivo “estimular a autonomia e a independência dos alunos com deficiência e/ou transtorno do espectro autista” (FLORIANÓPOLIS, 2007, s/p)⁵¹. Isso indica que o trabalho desse profissional está voltado

⁵⁰ Ressalta-se que, além do professor da sala multimeios e do auxiliar de ensino de Educação Especial, a RME de Florianópolis dispõe de dois outros profissionais voltados para o trabalho com os alunos da modalidade Educação Especial: o auxiliar de ensino de Libras e o professor de Libras. O primeiro atua na sala de aula com os alunos surdos. Tem como atribuição realizar a “tradução e interpretação da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – para o português e vice-versa em quaisquer modalidades que se apresentar, seja de forma oral ou escrita, nas atividades pedagógicas desenvolvidas pela turma do aluno com surdez e desenvolver atividades de acordo com a organização da unidade educativa e as diretrizes curriculares vigentes”. O professor de Libras atua no polo da sala multimeios. É sua função “ministrar curso de Língua Brasileira de Sinais para a comunidade educativa do pólo, bem como desenvolver atividades de acordo com a organização da unidade educativa e as diretrizes curriculares vigentes” (FLORIANÓPOLIS, 2007, s/p).

⁵¹ Salienta-se que esse profissional é mencionado apenas no Documento Orientador da Educação Especial (FLORIANÓPOLIS, 2007), ou seja, a

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

No total são vinte atribuições previstas para o auxiliar de ensino de Educação Especial, sendo que sete estão direcionadas para as aulas em que o aluno da modalidade Educação Especial estiver ausente:

I - Participar de reuniões pedagógicas, conselhos de classe, planejamentos e de grupos de estudo na unidade educativa;

II - Seguir a orientação dos professores da Sala Multimeios – SM e de outros profissionais especializados que acompanham este(s) aluno(s);

III - Aplicar e utilizar os materiais e recursos de Comunicação Aumentativa Alternativa e Tecnologia Assistiva fornecidos pelos profissionais do ensino especializado e sob orientação dos professores da Sala Multimeios;

IV - Colaborar com o professor na realização de relatórios e/ou avaliações do desempenho do aluno;

V - Auxiliar o(s) aluno(s) com deficiência em sua alimentação, de acordo com as orientações do profissional especializado que o(s) acompanha(m);

VI - Auxiliar o(s) aluno(s) em sua higiene conforme orientações do profissional especializado que acompanha o(s) mesmo(s), de acordo com as particularidades de cada aluno;

VII - Auxiliar o(s) aluno(s) em sua locomoção: conduzir a cadeira de rodas, apoiá-lo quando caminhar, ainda que tenha dificuldade e/ou colocá-lo e acompanhá-lo no andador, de acordo com as orientações do profissional especializado que acompanha o(s) aluno(s);

VIII - Acompanhar o(s) aluno(s) no recreio incentivando a interação com os demais alunos da UE [unidade educativa];

IX - Acompanhar e auxiliar o aluno nas aulas de Educação Física, estimulando-o a exercícios assistidos;

presença de um auxiliar de ensino de Educação Especial na classe comum não estava prevista em 2004, quando foi lançado o documento Programa Escola Aberta às Diferenças (MACHADO, 2004).

X - Buscar orientações pedagógicas específicas do aluno(s) com deficiência(s) diretamente com os professores da Sala Multimeios;

XI - Resolver questões administrativas diretamente com a chefia imediata – Gestor Escolar e/ou Especialistas da UE;

XII - Conhecer o histórico do(s) aluno(s), buscando informações nos relatórios anteriores;

XIII - Socializar e discutir com os professores da SM qualquer informação em relação ao(s) aluno(s), recebida pela família ou por outros profissionais.

Compete ao Auxiliar, na ausência do(s) aluno(s) com deficiência:

I - Permanecer na sala de aula do aluno que acompanha, colaborando nas atividades pedagógicas com toda turma;

II - Permanecer na unidade educativa desenvolvendo atividades, tais como: estudo, pesquisa, confecção de materiais de acordo com o planejamento do professor e das orientações dos professores da SM;

III - Receber orientações dos professores da SM;

IV - Acompanhar outro(s) aluno(s) com deficiência de acordo com a necessidade do dia;

V - O auxiliar do(s) aluno(s) com deficiência não poderá substituir o professor regente no sentido de planejar atividades pedagógicas para os alunos com deficiência ou para o grupo;

VI – não ministrar as aulas para este ou outros grupos, mas 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;

VII – Participar das atividades de acordo com a organização da Unidade Educativa e as diretrizes curriculares vigentes (FLORIANÓPOLIS, 2007, s/p).

Ao analisar esse conjunto de atribuições se observa que apenas uma menciona o professor regente e outras três citam o termo “professor”. Diferentemente dessa situação, identificou-se em nove atribuições a indicação para que o auxiliar de ensino de Educação Especial siga as orientações do professor da sala multimeios, que

também é chamado de profissional especializado. Mesmo atuando na classe comum, as atribuições do auxiliar o conduzem a estabelecer articulação com o professor do AEE e não com o professor regente. Pode-se inferir que nessa política há uma estratégia implícita quando se propõe que as atividades do auxiliar sejam desenvolvidas sob orientação do professor especializado, pois a articulação entre esses dois profissionais delega de maneira indireta ao auxiliar a função de repassar as orientações ao professor regente, haja vista que este também não dispõe de tempo de trabalho reservado para reunir-se com o professor do AEE.

Cinco atribuições presentes no Documento Orientador da Educação Especial preveem auxílio e acompanhamento nos momentos de higiene, alimentação, locomoção, recreio e educação física (FLORIANÓPOLIS, 2007). Conforme mencionado na primeira parte deste capítulo, a PNEEPEI (BRASIL, 2008a, p. 17) delega aos sistemas de ensino a responsabilidade de disponibilizar a função de “monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação e locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar”. Desse modo, a rede municipal se antecipa ao que é proposto na política nacional quando institui o cargo de auxiliar de ensino de Educação Especial. Talvez esse fato se justifique pela rede de relações entre os níveis federal e municipal, algo identificado por Garcia e Silva (2011) quando analisam o grupo de palestrantes presentes na sexta edição do PEI:DD, realizada no município de Florianópolis no ano de 2010. Ao analisar o currículo desses palestrantes, as autoras constataram que o corpo docente não foi selecionado aleatoriamente, ou seja, o grupo foi constituído em sua maioria por mestres e doutores que possuíam relações profissionais e acadêmicas, como por exemplo, publicações em comum e participação conjunta em projetos de pesquisa. Ademais, as autoras identificaram que alguns dos palestrantes são “agentes diretos ou indiretos da formulação da política de educação especial” (GARCIA e SILVA, 2011, p. 3758), o que as permite concluir que a formação continuada dos professores da RME de Florianópolis é realizada por aqueles que participaram da elaboração da política em vigor, o que contribui para a disseminação da perspectiva inclusiva e para a formulação de consensos no campo da Educação Especial.

Assim como foi observado nos documentos representativos da política nacional, o ensino dos conteúdos curriculares não constitui atribuição do auxiliar. Todavia, considera-se que, dependendo da condição do aluno, será necessária a mediação desse profissional durante a explicação dos conteúdos e a realização das atividades, pois

constam entre as suas atribuições a aplicação e utilização dos recursos de comunicação aumentativa e alternativa e as tecnologias assistivas. Esses materiais são elaborados pelo professor da sala multimeios para contribuir com o processo de escolarização do aluno da modalidade Educação Especial, o que permite depreender que as ações desse profissional interferem no desenvolvimento do trabalho pedagógico realizado pelo professor regente na classe comum.

O auxiliar de ensino de Educação Especial pode exercer a função de auxiliar volante, ou seja, acompanhar mais de um aluno com deficiência ou transtorno do espectro autista matriculado em classes diferentes. Ressalta-se que no Documento Orientador da Educação Especial (FLORIANÓPOLIS, 2007) 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. Segundo Martins (2011), na rede municipal de Florianópolis todos os auxiliares de ensino de Educação Especial são contratados como volantes; no entanto, o que define se o trabalho desses sujeitos ocorrerá em uma ou mais classes é a demanda de cada unidade de ensino e as especificidades do aluno. Das quatro auxiliares de ensino de Educação Especial participantes da pesquisa, duas possuíam a função de volante e atendiam alunos matriculados em classes distintas.

Um dado não encontrado nos dois documentos municipais analisados diz respeito à exigência de formação para ocupar o cargo de auxiliar de ensino de Educação Especial. Três auxiliares participantes da pesquisa possuem graduação em Pedagogia com habilitação para as séries iniciais e outra cursou Normal Superior para lecionar no Ensino Fundamental. Todas concluíram pós-graduação em nível de especialização, sendo uma direcionada para a Educação Especial.

Com o objetivo de compreender qual o critério adotado pela rede municipal em foco para ocupação do cargo de auxiliar de ensino de Educação Especial, buscaram-se informações no Edital nº 002/2011, referente ao último processo seletivo para contratação de professores substitutos para atuar nas escolas regulares. Nesse documento apresenta-se como exigência a “formação no ensino médio em Magistério, ou Graduado ou estudante da 5ª fase em diante dos cursos de Licenciaturas” (FLORIANÓPOLIS, 2011b, p. 02). Portanto, esse cargo pode ser ocupado por estudantes ou graduados de qualquer curso de licenciatura. Em sua pesquisa, Martins (2011) verificou que a maioria dos auxiliares (15) possuía graduação em Pedagogia, enquanto os outros eram profissionais graduados em Educação Física (4), Letras (2) e Geografia (1). A autora acentua que essa variação quanto à formação

pode ser justificada pelo tipo de atribuição dos auxiliares de ensino de Educação Especial, que está centrada em grande medida nas ações de monitoria e cuidados, o que não exige uma formação específica.

A partir desses dados é possível inferir que, para ser contratado como auxiliar de ensino de Educação Especial, o candidato ao cargo não precisa ter necessariamente conhecimentos sobre a área da Educação Especial; basta ser um professor ou estar cursando uma licenciatura.

No que tange à formação continuada, três das quatro auxiliares de ensino de Educação Especial afirmaram participar mensalmente de um curso na área da Educação Especial, com duração de quatro horas, oferecido pela Secretaria de Educação de Florianópolis. Uma delas ressaltou que é dispensada da escola em que trabalha para frequentar o curso somente quando a instituição conta com outra profissional disponível para substituí-la, ou seja, a sua participação não é garantida. Ainda segundo essa auxiliar, a pouca organização da Gerência de Educação Inclusiva com relação às datas dos cursos impede muitas vezes que a escola seja avisada com antecedência — aspecto necessário para que se providencie outro profissional que substitua o auxiliar.

Na proposta dessa capacitação, referente a 2010, previa-se a participação dos professores regentes e auxiliares de ensino de Educação Especial. No entanto, ao entrevistar profissionais que ocupam esses dois cargos, constatou-se que os professores regentes em nenhum momento participaram dos cursos. Ao verificar a data em que esses encontros ocorreram, observou-se que todos estavam programados para uma sexta-feira, dia letivo nas escolas do município. Tal dado suscita o seguinte questionamento: se o professor regente e o auxiliar de ensino de Educação Especial farão um curso no mesmo dia, quem permanecerá na escola com os alunos da classe em que esses profissionais trabalham? A amostra dessa pesquisa permite demonstrar que para dispensar profissionais de quatro salas de aula em um dia letivo seria necessário mobilizar outros oito profissionais. Um quadro difícil de visualizar, haja vista que, durante a investigação, teve-se grande dificuldade para conseguir que um profissional da escola substituísse o auxiliar de ensino de Educação Especial durante a aplicação do questionário.

Ademais, ao analisar a proposta dessa capacitação, identificou-se que três dos sete cursos foram ministrados por profissionais da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), o que mostra a participação de instituições especializadas no processo de formação dos profissionais que atuam no ensino regular, além de sugerir uma reflexão no que tange ao conteúdo dessa formação, pois segundo Ferreira (2005, p. 13)

a maioria dos professores da educação especial tem pouca formação que os habilite a contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino comum, uma vez que eles têm se especializado de forma apartada da educação comum e centrada nas intervenções que minimizam os impactos gerados no desenvolvimento pelas especificidades da cegueira, da surdez, da deficiência física ou mental.

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

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

3 O ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS

Em função do lócus e do recorte de pesquisa no que se refere à etapa educacional em foco, neste capítulo tem-se por objetivo apresentar, por meio da análise documental, a organização do Ensino Fundamental na rede municipal de Florianópolis. Considera-se imprescindível compreender o que foi definido pela Secretaria Municipal de Educação para essa etapa da Educação Básica, pois parte-se do pressuposto de que o que está prescrito nos documentos do Ensino Fundamental interfere na maneira como o professor organiza o trabalho pedagógico na classe comum. Com o intuito de contribuir com as reflexões que serão traçadas nos capítulos 4 e 5, procurou-se identificar, na documentação, referências à modalidade Educação Especial e aos eixos de análise citados na introdução deste trabalho.

Em mapeamento realizado no sítio eletrônico da Prefeitura de Florianópolis foram selecionados cinco documentos municipais relacionados com o Ensino Fundamental:

- Resolução nº 01/2010, que fixa normas para o Ensino Fundamental de nove anos da RME de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2010b).
- Resolução nº 03/2002, que dispõe sobre o processo de avaliação, recuperação, aprovação e reprovação para o Ensino Fundamental da RME de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2002).
- Documento Programa Educação Integral, que apresenta a justificativa, os princípios, eixos, diretrizes, objetivos, projetos e metodologia desse programa implementado em algumas unidades de ensino da rede municipal de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, s/d).
- Matriz Curricular, que trata do Ensino Fundamental de nove anos na RME de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2011a).⁵²

⁵² Cabe salientar que a Matriz Curricular da Prefeitura de Florianópolis para o Ensino Fundamental de nove anos se encontrava em fase de construção no momento da análise, porém, na sua estrutura constavam os conteúdos para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental, etapa do ensino na qual foi realizada a observação.

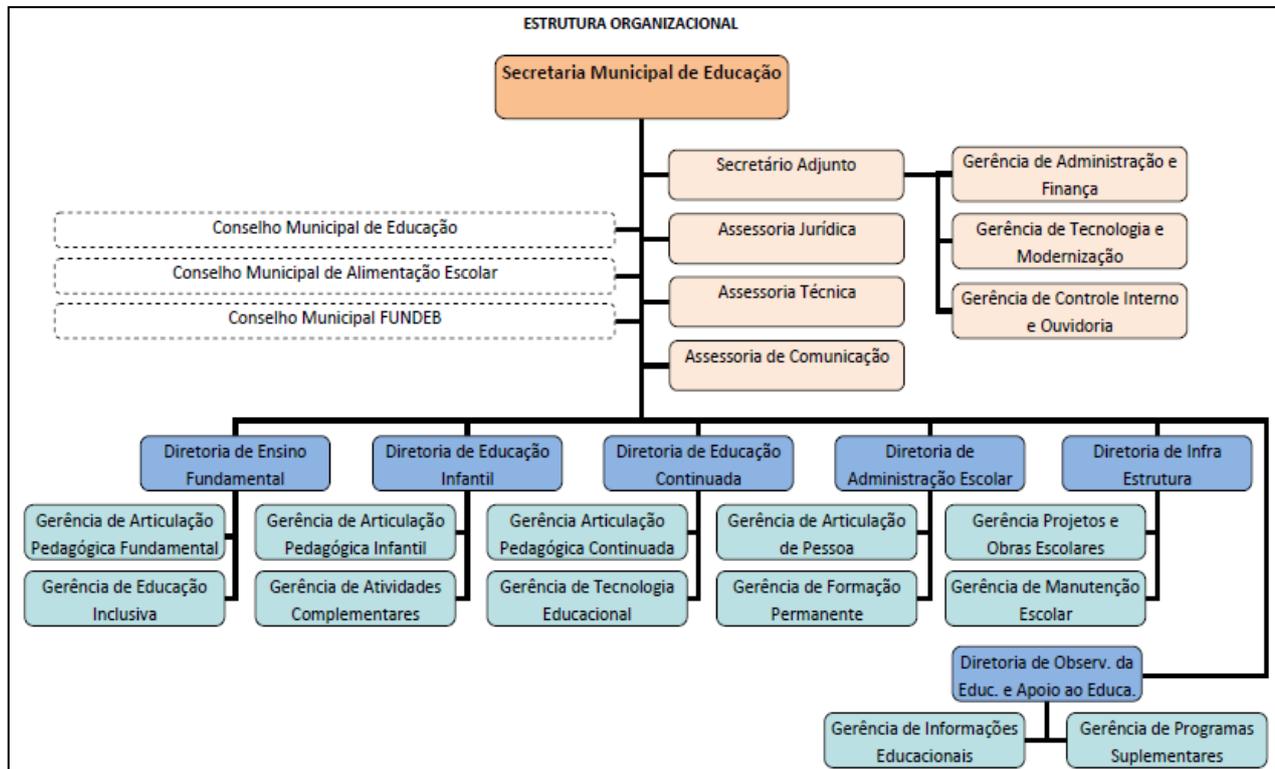
- Plano Municipal de Educação, no qual são abordados dezessete eixos temáticos, entre eles o Ensino Fundamental e a Educação Especial (FLORIANÓPOLIS, 2009).

Este capítulo está estruturado em três seções. Na primeira busca-se demonstrar como está organizado o Ensino Fundamental nessa rede de ensino. Na seção seguinte se apresenta o que foi identificado na documentação analisada com relação aos eixos de análise: planejamento, ação docente, materiais/equipamentos/recursos pedagógicos e lugar/tempo. Por fim, na terceira seção são apresentadas as referências à Educação Especial encontradas nos documentos do Ensino Fundamental.

3.1 A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Para iniciar esta seção, considera-se relevante apresentar primeiramente a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação, a partir de análise do organograma (Figura 1), a fim de situar as suas respectivas diretorias e gerências.

Figura 1 – Estrutura organizacional da Secretaria de Educação de Florianópolis



Fonte: pmf.sc.gov.br (2012)

Neste organograma, a Gerência de Articulação Pedagógica Fundamental e a Gerência de Educação Inclusiva estão alocadas na Diretoria de Ensino Fundamental. Entretanto, no sítio eletrônico da Prefeitura de Florianópolis, a documentação relacionada com a Educação Especial se encontra disponível na Diretoria de Educação Continuada, composta pelo diretor de Educação Continuada e pela Gerência de Educação Inclusiva. Se considerarmos que os alunos da modalidade Educação Especial estão matriculados em classes regulares, frequentando etapas do ensino como Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, qual o motivo de alocar a Gerência de Educação Inclusiva na Diretoria de Educação Continuada? Constatou-se que não há, na estrutura organizacional dos setores da educação do município, uma unidade entre o ensino regular e a Educação Especial.

O Ensino Fundamental, conforme prevê a LDBEN nº 9.394, é uma etapa da Educação Básica obrigatória e gratuita, ou seja, todo cidadão tem o direito de ser matriculado no Ensino Fundamental, que deve ser ofertado gratuitamente pelo Estado (BRASIL, 1996). Na rede municipal investigada, essa etapa da educação é definida como aquela “capaz de assegurar a todos e a cada um o acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura imprescindíveis para a vida em sociedade e os benefícios de uma formação comum, independente da grande diversidade da população escolar” (FLORIANÓPOLIS, 2010b, s/p).

O tempo de duração de oito anos do Ensino Fundamental previsto na LDBEN nº 9.394 foi alterado para nove anos por meio da Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006a). O artigo 5º deste documento determina que os municípios, os Estados e o Distrito Federal devem implementar até 2010 a obrigatoriedade da matrícula de todos os educandos a partir de seis anos de idade no Ensino Fundamental. A rede municipal de Florianópolis se encontra na fase de implantação do ensino de nove anos, contudo mantendo o ensino de oito anos até 2015 (FLORIANÓPOLIS, 2011a, p. 7)⁵³. Em pesquisa no banco de microdados do Inep se verificou que em 2011 foram matriculados 15.599 alunos em classes do Ensino Fundamental situadas em escolas regulares da rede municipal. Desse total, 6.897 alunos frequentaram o

⁵³ Salienta-se que na Resolução nº 01/2010 consta a informação de que o Ensino Fundamental de oito anos na rede municipal de ensino de Florianópolis será extinto em 2014, diferindo do que consta na Matriz Curricular, que prevê o ensino de oito anos até 2015. O fato deste último documento ser mais recente permite inferir que o prazo para extinção do ensino de oito anos foi alterado. Por esse motivo se utilizou a informação contida na Matriz Curricular.

Ensino Fundamental de oito anos, todos matriculados na 5ª, 6ª, 7ª ou 8ª série. Os demais alunos (8.702) foram matriculados no Ensino Fundamental de nove anos, mais especificamente nos 1º, 2º, 3º e 4º anos. Isso revela uma gradativa adequação da rede de ensino à legislação nacional.

O Ensino Fundamental no município tem por objetivo “oferecer serviços e oportunidades educativas requeridas para o atendimento das necessidades básicas de aprendizagem das crianças e adolescentes, visando à formação e ao exercício da cidadania” (FLORIANÓPOLIS, 2009, p. 49). Para tanto, organiza-se em duas fases: a primeira corresponde aos cinco anos iniciais, nos quais estão matriculadas crianças de seis a dez anos de idade. Nessa fase, os três primeiros anos (1º, 2º e 3º) constituem o ciclo da infância- letramento, período em que não há reprovação do aluno. Ao final desse ciclo os alunos serão avaliados para “fins de promoção”, ou seja, para ingressar no 4º ano (FLORIANÓPOLIS, 2010b). A segunda fase tem quatro anos de duração e está voltada para o público de onze a quatorze anos. Cabe ressaltar que é garantida a matrícula no 1º ano do Ensino Fundamental ao aluno que completar seis anos até 31 de março do ano de ingresso (FLORIANÓPOLIS, 2010b). Dessa forma, o professor do Ensino Fundamental poderá receber em sua sala de aula alunos com cinco anos de idade, haja vista que o ano letivo inicia em fevereiro. Esse aspecto precisa ser analisado com cautela, pois deve ser considerado o fato de que alguns desses alunos frequentam pela primeira vez uma instituição de ensino e outros saíram recentemente da Educação Infantil, uma etapa cuja função

sustenta-se no respeito aos direitos fundamentais das crianças e na garantia de uma formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas (linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural), realizando-se através de uma ação intencional orientada de forma a contemplar cada uma destas dimensões como núcleos da ação pedagógica (FLORIANÓPOLIS, 2010d, p. 12).

Compreende-se que na etapa do Ensino Fundamental o respeito aos direitos das crianças e a garantia de uma formação integral são objetivos que não podem ser renunciados; afinal, o aluno não deixa de ser criança simplesmente pelo fato de não frequentar a Educação Infantil. Assim, torna-se imprescindível a atenção para a organização do

tempo, dos lugares e dos materiais, já que na Educação Infantil os alunos usufruem de ambientes lúdicos, não restritos à sala de aula, que os estimulam a explorar os sentidos e os movimentos do corpo. Segundo Ribeiro (2004, p. 113), a “reciprocidade entre a fadiga física e intelectual deve ser levada em conta pelos professores, para que possam intercalar as atividades com outras que oportunizem a movimentação, em sala de aula, evitando que os alunos permaneçam sentados por várias horas seguidas”.

Na rede municipal investigada, o Ensino Fundamental é compreendido como uma etapa da educação que tem como foco

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, aquisição de conhecimentos e habilidades;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, da expressão corporal, das artes, da cultura e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social (FLORIANÓPOLIS, 2010b, s/p).

Tais pontos sugerem uma ampliação no papel da escola, indicando que a sua função não está restrita ao ensino dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. De acordo com Saviani (2005), não se deve perder de vista a “atividade nuclear da escola”, que é a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado. O autor chama a atenção para o fato de que atividades secundárias não podem substituir as atividades curriculares próprias da escola.

O ano letivo começa na segunda quinzena de fevereiro e já em março temos a [...] Semana Santa; depois, a Semana das Mães, as Festas Juninas, a Semana do Soldado, Semana do Folclore, Semana da Pátria, Jogos da Primavera, Semana da Criança, Semana do Índio, Semana da Asa etc., e nesse momento já estamos em novembro. O ano letivo encerra-se e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi

destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados (SAVIANI, 2005, p. 16).

Parte-se do pressuposto de que a secundarização da “atividade nuclear” está diretamente relacionada com a mudança na função da escola — aspecto que exige reflexão, pois interfere diretamente no desenvolvimento do trabalho docente. Ainda segundo Saviani (2005, p. 15), a escola existe para “propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”. Quando presente no planejamento do trabalho pedagógico, esse objetivo sugere que aos alunos seja possibilitada a apropriação de conhecimentos que ultrapassam o senso comum — aqui incluídos os que estão presentes nas comemorações festivas. Todavia, existem outras funções que são delegadas à escola e que têm por finalidade garantir a difusão de um consenso favorável à manutenção do modo de produção capitalista. Nesse sentido, Freitas (2002, p. 315) afirma que o “sistema ganha com a permanência dos alunos na escola retirando-os do ‘mau convívio’ da rua, disciplinando-os segundo a ‘ordem’ vigente, inculcando a visão político-ideológica dominante”. O artigo 7º da Resolução nº 01/2010 contribui para entender a reflexão deste autor. Nele constam onze garantias proporcionadas aos alunos por meio da Matriz Curricular. É relevante para este estudo analisar estas duas:

II – desenvolver habilidades intelectuais, **criar atitudes e comportamentos desejáveis para a vida e o convívio em sociedade;**

III – compreender a cidadania como participação social e política, como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, constituindo no dia-a-dia, **atitudes de solidariedade, cooperação** e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
(FLORIANÓPOLIS, 2010b, s/p, grifo meu).

Em ambos os pontos é possível identificar um discurso permeado pelas características de uma nova dimensão educativa do Estado capitalista, denominada pelo Coletivo de Estudos de Política Educacional⁵⁴ de “nova pedagogia da hegemonia”.

⁵⁴ Outras informações sobre o Coletivo de Estudos de Política Educacional podem ser obtidas em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=PesqGrupo>

De acordo com Neves e Martins (2010, p. 24), “assegurar que o exercício da dominação de classe seja viabilizado por meio de processos educativos positivos” constitui-se na principal característica dessa nova dimensão. Ainda segundo os autores, “o exercício da hegemonia é, para Gramsci (1999), sempre uma relação pedagógica que busca subordinar em termos morais e intelectuais grupos sociais inteiros por meio da persuasão e da educação” (NEVES; MARTINS, 2010, p. 24).

Pode-se então inferir que o objetivo, ao “criar atitudes e comportamentos desejáveis para a vida e o convívio em sociedade”, presente no ponto II, está centrado em formar um cidadão que compartilhe a organização da sociedade da qual faz parte e que não questione as relações de produção capitalistas que a constituem. Neves e Martins (2010, p. 24) acentuam que “a questão fundamental contida no conceito gramsciano de hegemonia é a transformação do projeto particular de uma classe ou fração de classe em uma concepção que passa a ser aceita pela ampla maioria”.

No ponto III se identifica outro objetivo da “nova pedagogia da hegemonia”, que consiste em chamar a sociedade civil a participar de ações de natureza política e social com a justificativa de que o aparelho do Estado não pode estar em todo tempo e espaço (NEVES; MARTINS, 2010). Para tanto, atitudes como solidariedade e cooperação são fundamentais, pois dessa forma os sujeitos internalizam responsabilizações que não lhes cabem e conseqüentemente passam a ser culpabilizados pelos resultados de seus atos. Ao educar o sujeito diante dessa lógica padronizada, a escola colabora com a formação de consensos e contribui para a manutenção do sistema capitalista. Mézáros (2008, p. 45) afirma que “uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou consenso quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados”.

Essas reflexões demonstram que elementos do currículo escolar estão organizados no sentido de contribuir para a disseminação de uma “nova pedagogia da hegemonia”. Na rede municipal de ensino pesquisada, o currículo do Ensino Fundamental possui uma base nacional comum e uma parte diversificada (FLORIANÓPOLIS, 2010b, s/p). Por currículo compreende-se a “organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria” (SAVIANI, 2005, p. 18). Dessa forma, a sua estruturação é fundamental para a organização do trabalho do professor. Na Resolução CNE/CEB nº 04/2010 (BRASIL,

2010b), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, são especificadas as áreas do conhecimento que integram a base nacional comum:

- a) a Língua Portuguesa;
- b) a Matemática;
- c) o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena;
- d) a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música;
- e) a Educação Física;
- f) o Ensino Religioso (BRASIL, 2010b, s/p).

No mesmo documento consta que a parte diversificada “enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar” (BRASIL, 2010b, s/p). Considerando esses dados, realizou-se um cotejamento entre as áreas do conhecimento identificadas na Resolução nº 01/2010 (abrangência municipal) com aquelas presentes na Resolução CNE/CEB nº 04/2010 (abrangência nacional). Verificou-se consonância entre os documentos, pois o currículo do Ensino Fundamental da rede municipal está dividido em Linguagens (Língua Portuguesa; Língua Materna, para populações indígenas; Língua Estrangeira Moderna; Arte; e Educação Física); Matemática; Ciências da Natureza; e Ciências Humanas (História, Geografia e Ensino Religioso) (FLORIANÓPOLIS, 2010b, s/p)⁵⁵.

A Matriz Curricular possui uma estrutura diferente para cada ano do Ensino Fundamental. Optou-se por apresentar a organização prevista para os quatro primeiros anos dessa etapa do ensino, por constituírem o objeto de estudo desta pesquisa:

- I – o 1º e 2º ano do ciclo da infância-letramento deverá contemplar componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Educação Física

⁵⁵ No documento da Matriz Curricular da Prefeitura de Florianópolis – Ensino Fundamental de nove anos (2011a), as áreas do conhecimento possuem uma divisão que se diferencia minimamente da que é apresentada na Resolução nº 01/2010. No documento da matriz há a seguinte organização: Linguagem e Códigos (Línguas, Artes e Educação Física); Matemática; Ciências Naturais; e Ciências Humanas (História e Geografia). A disciplina de Ensino Religioso também é citada, no entanto é definida como componente curricular.

com ênfase no brincar como modo de ser e estar no mundo;

II – o 3º e o 4º ano do ciclo da infância-letramento deverão contemplar os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Educação Física, Ciências, História e Geografia; (FLORIANÓPOLIS, 2010b, s/p).

Pode-se inferir que a “ênfase no brincar”, prevista no currículo dos dois primeiros anos do ciclo da infância-letramento⁵⁶, está diretamente relacionada com a transição dos alunos da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Compreende-se que tal ênfase não deveria estar circunscrita aos dois primeiros anos dessa etapa do ensino, pois o direito de brincar se estende a todas as crianças e adolescentes, conforme previsto no artigo 16 da Lei nº 8.069/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

No documento da Matriz Curricular (2011a) se identificou a ementa de cada área do conhecimento contemplada nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental. A análise delas demandaria um estudo mais detalhado do documento, o que não constitui objetivo deste trabalho. Todavia, optou-se por apresentá-las no Quadro 4, pois no capítulo 4 os conteúdos curriculares presentes no planejamento de ensino dos professores regentes serão confrontados com o que está previsto na Matriz Curricular.

Conforme mencionado anteriormente, os componentes curriculares Língua Portuguesa e Educação Física fazem parte da área do conhecimento de Linguagens e Códigos. Já História e Geografia estão alocadas na área de Ciências Humanas.

⁵⁶ A Resolução nº 01/2010 apresenta dois dados diferentes com relação ao ciclo da infância-letramento. No artigo 5º consta a informação de que esse ciclo é constituído pelos 1º, 2º e 3º anos, enquanto no artigo 12 há a informação de que, além dos três anos, faz parte do ciclo da infância-letramento o 4º ano (FLORIANÓPOLIS, 2010b, s/p).

Quadro 4 – Áreas do conhecimento e ementas da Matriz Curricular, Florianópolis, 2011

Área do conhecimento	Ementa
Linguagens e Códigos	Linguagem: Apreciação, Contextualização, Produção, Expressão. Oralidade. Leitura. Escrita. Linguagem verbal e não-verbal. Corpo, Cultura e Movimento. Mídias Tecnológicas.
Matemática	Números e operações. Espaço e forma. Grandezas e medidas. Tratamento da Informação.
Ciências Naturais	Considerar os aspectos estruturais da ciência, tendo como ponto de partida a ciência natural, desenvolver competências que permitam compreender o mundo e atuar como indivíduo e como cidadão, utilizando-se de conhecimentos da natureza científica e tecnológica.
Ciências Humanas	Tempo. Espaço. Sociedade. Território. Natureza. Trabalho. Identidade. Cidadania. Cultura. Diversidades.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da Matriz Curricular (FLORIANÓPOLIS, 2011a)

Salienta-se que cada área do conhecimento tem em comum o eixo de ação “ler e escrever: compromisso de todas as áreas”, o que indica uma proposta interdisciplinar por parte da rede municipal, que atribui a todos os professores a responsabilidade pela alfabetização dos alunos (FLORIANÓPOLIS, 2011a).

3.2 EIXOS DE ANÁLISE NA RELAÇÃO COM OS DOCUMENTOS MUNICIPAIS

Esta seção se ocupa em apresentar reflexões acerca dos seguintes eixos de análise: planejamento, ação docente, materiais/equipamentos/recursos pedagógicos e lugar/tempo, todos na

relação com os documentos municipais do Ensino Fundamental, haja vista que os professores e auxiliares participantes da pesquisa atuam nessa etapa do ensino e, portanto, desenvolvem o trabalho pedagógico amparados nesses documentos. Alguns esclarecimentos desta seção contribuirão para compreender a discussão desenvolvida nos capítulos 4 e 5.

Quanto ao primeiro eixo de análise, o planejamento, faz-se necessário sinalizar que, nos documentos examinados, observou-se apenas menção ao Plano de Atividade Educacional (PAE) — denominação que, pressupõe-se, seja utilizada pela rede municipal para se referir ao planejamento de ensino. Como não foram encontrados esclarecimentos sobre o significado do PAE, optou-se por não utilizá-lo como sinônimo de planejamento de ensino.

A base para elaboração do PAE é a ementa de cada área do conhecimento disponibilizada na Matriz Curricular. No ementário são definidos os “tópicos de base” que devem ser abordados durante o processo de ensino e aprendizagem (FLORIANÓPOLIS, 2011a).

Numa das classes de ensino participantes da pesquisa, a professora regente disponibilizou um planejamento organizado por sequências didáticas (SD), atividades de sistematização (AS) e atividades permanentes (AP). No documento da Matriz Curricular foi encontrada a seguinte definição de sequência didática: “conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa”. A organização da sequência didática ocorre de acordo com os objetivos do professor diante do processo de ensino e aprendizagem de seus alunos (FLORIANÓPOLIS, 2011a, p. 80).

No documento do MEC intitulado Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (BRASIL, 2006b), a sequência didática, a atividade de sistematização e a atividade permanente são consideradas “modalidades de organização do trabalho pedagógico”. A atividade permanente é definida como um “trabalho regular, diário, semanal ou quinzenal que objetiva uma familiaridade maior com um gênero textual, um assunto/tema de uma área curricular”. Ao participar da atividade permanente os alunos terão a “oportunidade de conhecer diferentes maneiras de ler, de brincar, de produzir textos, de fazer arte, etc.” (BRASIL, 2006b, p. 112). Já as atividades de sistematização, como a própria denominação indica, têm por objetivo sistematizar os conhecimentos dos alunos para que seja possível relacioná-los posteriormente.

Percebe-se que tais modalidades apresentam uma possibilidade de organização do trabalho pedagógico. Todavia, chama a atenção o fato

de que a metodologia para elaboração do planejamento de ensino é abordada de maneira superficial nos documentos municipais, impedindo que os professores tenham conhecimento de como essas modalidades podem contribuir para o desenvolvimento do seu trabalho.

No que se refere ao eixo da ação docente, identificou-se uma proposta de metodologia de trabalho no documento da Matriz Curricular que tem por objetivo trazer a realidade dos alunos para a sala de aula a fim de relacioná-la com os conteúdos disciplinares, incentivando a participação e intervenção dos educandos na construção do conhecimento.

A avaliação, parte da ação docente, também foi abordada em dois dos documentos analisados. No artigo 16 da Resolução nº 01/2010 propõe-se que a avaliação seja “contínua, diagnóstica e formativa”, de modo que oriente a organização da prática educativa, contribuindo dessa forma para o desenvolvimento do trabalho docente (FLORIANÓPOLIS, 2010b, s/p).

O método utilizado para expressar a avaliação do aluno pode ser descritivo, com a elaboração de um diagnóstico permanente do processo de aprendizagem, como também pode ser quantitativo, expressado por indicadores numéricos de 1 a 10. Em caso de avaliação descritiva, “o aluno deverá apresentar avanços nas diversas áreas do conhecimento em relação à diagnose realizada no início do período letivo, de acordo com os conceitos fundamentais relacionados para a série/ciclo”. Tanto o professor quanto o aluno tem o direito de fazer uma recuperação paralela com o intuito de rever o que foi percorrido em termos de produção/apropriação de conceitos (FLORIANÓPOLIS, 2002, s/p).

O Conselho de Classe, constituinte do processo de avaliação, está previsto no artigo 7º da Resolução nº 03/2002. Nessa reunião, de caráter deliberativo, propõe-se a participação de alunos, pais ou responsáveis, docentes, direção escolar, equipe pedagógica e funcionários da instituição (FLORIANÓPOLIS, 2002). O Conselho de Classe é definido no documento como um órgão que possibilita a avaliação do aluno, dos envolvidos no trabalho educativo, do processo de ensino e aprendizagem e da prática docente, esta última “enquanto motivação e produção de condições de apropriação do conhecimento, no que se refere: à metodologia, aos conteúdos programáticos e à totalidade das atividades pedagógicas realizadas” (FLORIANÓPOLIS, 2002, s/p). Vê-se aqui uma proposta de avaliação voltada para o trabalho desenvolvido pelo professor e que merece ser examinada com cautela, pois é necessário considerar as condições concretas que o docente dispõe para a realização do trabalho pedagógico.

As reflexões relacionadas com o quarto eixo de análise, lugar/tempo, foram identificadas nos documentos em graus diferenciados. Cabe salientar que a Resolução nº 01/2010 utiliza a categoria espaço em vez de lugar. O artigo 5º desse documento aborda a questão do espaço ao afirmar que a Secretaria Municipal de Educação, junto com as unidades educativas, deverá realizar a adaptação da estrutura física das escolas com o objetivo de construir novos espaços para os alunos que ingressam no Ensino Fundamental de nove anos. Quanto ao tempo, há uma indicação no artigo 15 de que as atividades escolares sejam desenvolvidas diariamente numa jornada mínima de quatro horas, estando nesse tempo incluídos quinze minutos para o recreio. Anualmente os alunos deverão ter no mínimo oitocentas horas de aulas que serão distribuídas em duzentos dias letivos (FLORIANÓPOLIS, 2010b).

Ainda com relação ao tempo, o Plano Municipal de Educação (FLORIANÓPOLIS, 2009) prevê, entre as dezenove metas para o Ensino Fundamental, a ampliação gradativa da jornada escolar com o intuito de expandir a escola de tempo integral e garantir a permanência dos alunos na instituição de ensino por pelo menos sete horas diárias. Também faz parte dessa meta a disponibilização de infraestrutura física, humana e material para as unidades escolares que oferecerem o ensino de tempo integral. Para atingi-la, a rede de ensino de Florianópolis desenvolve o Programa Educação Integral, que tem por objetivo

promover melhores condições de vida através do oferecimento, no âmbito do Ensino Fundamental, de serviço educacional público de qualidade social, ampliando a jornada de estudos e convivência, qualificando o currículo escolar e fortalecendo o reconhecimento da criança e do adolescente como sujeitos de direitos (FLORIANÓPOLIS, s/d, s/p).

Uma das instituições de ensino participantes da pesquisa faz parte do Programa Educação Integral. Durante o período de observação pôde-se perceber que os professores regentes e auxiliares de ensino de Educação Especial tinham que acompanhar os alunos durante o horário do almoço, pois não havia outro profissional para assumir essa função. Assim, o intervalo que esses profissionais dispõem entre o período da manhã e da tarde é ocupado por uma atividade demandada por um programa que intensifica o trabalho dos docentes para garantir o tempo integral aos alunos. Entende-se que o tempo do intervalo para descanso

e para a realização de uma alimentação saudável é extremamente necessário para a qualidade da saúde do trabalhador e não pode ser sonegado para suprir a deficiência de um programa.

No que se refere ao último eixo de análise, materiais/equipamentos/recursos pedagógicos, o artigo 12 da Resolução nº 01/2010 prevê, a partir do 2º ano, o uso da informática como ferramenta de informação de todos os componentes curriculares. Um dos professores regentes participantes da pesquisa afirmou fazer uso do material didático elaborado pelo Sistema Educacional Unibrasil (SEU), mais especificamente o livro “Coleção Caminhos”, direcionado para o Ensino Fundamental de nove anos. Na documentação analisada não foram encontradas referências a esse material.

Todavia, no sítio eletrônico da Prefeitura de Florianópolis, no campo de notícias, há um informe sobre a implantação desse sistema nas escolas da rede municipal de ensino. A notícia, divulgada em fevereiro de 2010, informa que o SEU foi criado para contribuir com a melhoria do ensino público e o objetivo da sua implantação consiste em unificar o sistema de educação da rede municipal. As treze unidades educativas contempladas⁵⁷ com a implantação do sistema receberam material didático para os alunos matriculados nas classes de 1º ao 4º ano. Numa das escolas está localizada a classe de ensino do 1º ano (FLORIANÓPOLIS, 2012b). O material fornecido pelo SEU é organizado por temas que se diferenciam de acordo com o ano de escolarização, como pode ser visualizado no Quadro 5:

⁵⁷ As unidades participantes são as escolas básicas municipais Albertina Madalena Dias (Vargem Grande), Batista Pereira (Alto Ribeirão), Donícia Maria da Costa (Saco Grande), Intendente Aricomedes da Silva (Cachoeira Bom Jesus), João Alfredo Rohr (Córrego Grande), José Amaro Cordeiro (Morro das Pedras), José do Valle Pereira (João Paulo), Osmar Cunha (Canasvieiras), Antônio Paschoal Apóstolo (Rio Vermelho) e as escolas desdobradas José Jacinto Cardoso (Trindade), Marcolino José de Lima (Sambaqui), Praia do Forte (Jurerê Internacional) e Jurerê (Jurerê).

Quadro 5 – Anos de escolarização e temas do material do SEU, Florianópolis, 2012

Ano de escolarização	Temas
1º ano	Identidades e moradias
2º ano	Brinquedos, brincadeiras e cidadania
3º ano	O mundo, o campo, a cidade e as civilizações
4º ano	Planeta Terra, biodiversidade, água e ar

Fonte: pmf.sc.gov.br (2012)

Além de unificar os conteúdos curriculares que serão oferecidos aos alunos, a implantação do sistema também prevê unificação da formação dos profissionais que trabalham nessas escolas, que fica a cargo do SEU. Percebe-se um movimento de homogeneização na rede municipal de ensino pesquisada, que atribui ao Instituto Unibrasil a definição do que será ensinado aos alunos e a maneira como será ensinado. A análise dessa questão não constitui objetivo deste trabalho, mas merece ser pensada como objeto de estudo para novas pesquisas na área da educação.

3.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS DOCUMENTOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Conforme apontado no capítulo 2, a Educação Especial, nas políticas nacional e municipal, é definida como uma modalidade de ensino que complementa ou suplementa a formação dos alunos no ensino regular. Nesse sentido, os sujeitos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação devem ser matriculados em uma das etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Ensino Médio). A partir dessa informação buscou-se identificar, nos documentos do Ensino Fundamental, referências à modalidade, considerando que o processo de ensino e aprendizagem dos alunos da Educação Especial também deve ser objeto de reflexão dessa etapa do ensino.

A Resolução nº 01/2010 é o único documento do Ensino Fundamental, entre os analisados, que aborda um assunto pertinente à Educação Especial. O artigo 6º trata do oferecimento do AEE para todos os “alunos com necessidades educacionais especiais” (FLORIANÓPOLIS, 2010b). Importa notar que, entre quatro documentos municipais — um deles com grande relevância por se tratar da Matriz Curricular para o Ensino Fundamental — a única referência à

Educação Especial está centrada num serviço. Não há qualquer reflexão acerca do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor regente na classe comum com os alunos da modalidade Educação Especial, o que mostra uma incoerência, pois apesar de existir uma política municipal que tem por objetivo transformar o sistema educacional num “sistema educacional inclusivo”, os assuntos relacionados a esses alunos permanecem sendo objeto de análise unicamente da Educação Especial.

Essa modalidade centraliza suas ações nos serviços e profissionais da Educação Especial, conforme apontado no capítulo 2. Depreende-se que o trabalho realizado pelo professor regente com os alunos da modalidade Educação Especial não é objeto de reflexão nem do Ensino Fundamental e nem da Educação Especial. Mesmo diante da desvalorização do trabalho pedagógico desenvolvido na classe comum, as políticas de Educação Especial permanecem centrando suas ações para garantir que todos os alunos frequentem o ensino regular. Constatase que a matrícula se constitui na prioridade de tais políticas e não a qualidade do ensino oferecido aos alunos da modalidade Educação Especial.

No Plano Municipal de Educação (FLORIANÓPOLIS, 2009) se observou que, entre os dezessete eixos temáticos, um trata especificamente da Educação Especial. Nesse documento pôde-se perceber que a definição de Educação Especial utilizada é a mesma presente no documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa 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 (BRASIL, 2008a, p. 16).

A incorporação dessa definição no Plano Municipal de Educação indica que a Educação Especial na rede municipal investigada é considerada uma modalidade não substitutiva ao ensino regular, assim como foi identificado no Programa Escola Aberta às Diferenças (MACHADO, 2004). O Plano também apresenta três diretrizes para a Educação Especial:

Desenvolver a política de inclusão, democratizando o acesso e a permanência do

aluno com deficiência no ensino regular. **Quanto mais o AEE for oferecido na escola comum, mais estará afirmando o seu papel de oportunizar a inclusão.** Os problemas desse aluno devem ser tratados e discutidos no dia a dia da escola e com todos os que nela atuam.

Reconhecer o direito de todas as crianças à educação, pois a escola é o lugar em que os alunos estão sendo formados para a vida pública, construindo sua identidade, a partir dos confrontos com as diferenças e a convivência com o outro.

É de responsabilidade das escolas e suas respectivas redes de ensino a organização para o atendimento (AEE) às crianças e aos adolescentes com deficiência, assegurando-lhes as condições necessárias para uma educação de qualidade (FLORIANÓPOLIS, 2009, p. 91/92, grifo meu).

Ao analisar as diretrizes se nota que não há menção à Educação Especial; pelo contrário, há uma notável ênfase no serviço de AEE. Essa centralidade, também identificada na política nacional, talvez possa ser justificada pela frase presente numa das diretrizes: “quanto mais o AEE for oferecido na escola comum, mais estará afirmando o seu papel de oportunizar a inclusão” (FLORIANÓPOLIS, 2009, p. 91). A partir dessa frase é possível elencar inúmeros questionamentos, como, por exemplo: o que se compreende por inclusão? Todavia, para este momento tem-se por objetivo demonstrar que a relevância atribuída ao serviço de AEE não é a mesma dada ao trabalho pedagógico realizado na classe comum. Michels, Garcia e Carneiro (2011, p. 5) também contribuem com uma reflexão importante a respeito dessas diretrizes quando ressaltam que

embora a RMF coloque como tarefa da Educação Especial garantir condições de acesso ao conhecimento formal e a frequência na escola comum com qualidade para os alunos da Educação Especial, as responsabilidades do AEE estão relacionadas a oportunizar a inclusão. Ainda que conste no documento em análise a idéia de que “os problemas desse aluno devem ser tratados e discutidos no dia a dia da escola e com todos os que nela atuam”, a RMF conserva nos professores das salas multimeios a responsabilidade do especialista. A perspectiva inclusiva, em grande medida, mantém características históricas da

Educação Especial, embora tenha uma inserção na escola regular de Educação Básica.

Compreende-se que o trabalho desenvolvido pelos professores e auxiliares na classe comum deve ser tão objeto de reflexão das políticas de educação quanto o AEE, já que é nesse lugar que os alunos da modalidade Educação Especial terão a oportunidade de aprender os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

Além de apresentar a definição de Educação Especial e as diretrizes para a modalidade, o Plano prevê dez metas que tratam da adaptação do transporte escolar; criação de centros de produção de materiais, recursos e equipamentos adaptados, em todas as redes de ensino; disponibilização de materiais adaptados para alunos com deficiência visual; garantia de acessibilidade em novas construções ou em reformas de prédios escolares; ampliação e disseminação do uso de equipamentos informatizados e de tecnologia assistiva; implementação e ampliação da oferta de AEE; estabelecimento de parcerias com universidades públicas e privadas para realização de estudos e pesquisas nas áreas das deficiências; realização de projetos de extensão universitária; adoção do critério de idade/série/ano para enturmação de alunos da modalidade Educação Especial na série/ano correspondente; e contratação de “profissionais qualificados e habilitados em nível superior, para atuar nas diferentes especificidades das crianças, jovens, adultos e idosos com deficiência, em todas as redes de ensino” (FLORIANÓPOLIS, 2009, p. 92). Esta última meta está diretamente relacionada com o objeto de estudo desta pesquisa, pois, conforme foi apontado no capítulo 2, para ocupar o cargo de auxiliar de ensino de Educação Especial na rede municipal, o profissional não necessariamente precisa dispor de uma formação com habilitação para atuar com as diferentes especificidades dos alunos da modalidade Educação Especial. Fica claro que essa meta, instituída em 2010, quando o plano foi aprovado, ainda não foi alcançada.

As considerações traçadas neste capítulo contribuem para compreender como está estruturado o Ensino Fundamental na rede municipal investigada. Pôde-se identificar uma gradativa adequação da rede de ensino de Florianópolis à legislação que prevê aumento do tempo de escolarização de oito para nove anos. Ademais, constatou-se que essa etapa da educação, estruturada em duas fases, possui uma matriz curricular organizada por áreas do conhecimento. Esses elementos, assim como os dados encontrados em relação aos eixos de análise, são fatores que interferem no modo como o professor regente irá

elaborar o planejamento de ensino e conseqüentemente desenvolver o trabalho pedagógico. Conhecê-los é fundamental para desconstruir a ideia, muito presente no senso comum, de que na sala de aula quem decide é o professor, responsabilizando-o individualmente pelo ensino oferecido nesse lugar.

Ao analisar os documentos do Ensino Fundamental também foi possível perceber, de maneira explícita, a ausência de articulação dessa etapa do ensino com a Educação Especial, que por sua vez é definida na política nacional como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2008a). Verificou-se que não há uma proposta de mudança na organização do Ensino Fundamental, como, por exemplo, no que tange ao uso do tempo e dos lugares. Os assuntos relacionados com a escolarização desses sujeitos continuam a ser tratados exclusivamente pela área da Educação Especial, que se faz presente no ensino regular por meio de serviços.

4 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS COM OS ALUNOS DA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL: A CLASSE COMUM EM FOCO

Neste capítulo são traçadas reflexões com o objetivo de evidenciar a organização do trabalho docente na classe comum com os alunos da modalidade Educação Especial. Para tanto, examinam-se os dados coletados a partir de observação e de aplicação de questionários envolvendo professores regentes e auxiliares de ensino de Educação Especial que atuam em classes do ensino regular.

Como apontado na introdução, as observações ocorreram em quatro classes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental (1º ao 4º ano) situadas em três escolas da RME de Florianópolis. Para distinguir essas instituições, optou-se por identificá-las da seguinte forma: escola A (classe do 1º ano); escola B (2º e 3º anos); escola C (4º ano).

No total participaram da pesquisa quatro professores regentes (três do sexo feminino e um do sexo masculino) e quatro auxiliares de ensino de Educação Especial (do sexo feminino) que possuem formação no Ensino Superior. Todos esses profissionais responderam um questionário elaborado com a intenção de obter os seguintes dados: 1) informações sobre a unidade educacional; 2) perfil dos profissionais; 3) relação entre a unidade educacional e os profissionais; 4) relação entre professor regente e auxiliar de ensino de Educação Especial; 5) elementos sobre o trabalho desenvolvido por esses profissionais; 6) comentários considerados relevantes.

Optou-se por estruturar o texto em dois eixos considerados fundamentais para uma análise acerca do tema. No primeiro, as discussões se concentram em torno do planejamento de ensino, pois parte-se do pressuposto de que por meio da apreciação desse material será possível identificar a maneira como professores regentes e auxiliares de ensino de Educação Especial preveem o trabalho pedagógico com os alunos da modalidade Educação Especial. Ademais, considera-se que o planejamento indica aspectos que constituem a organização do trabalho docente realizado na classe comum. No segundo eixo, as análises incidem sobre a ação docente dos professores regentes e auxiliares de ensino de Educação Especial com o intuito de demonstrar de que forma os docentes se organizam durante a fase de desenvolvimento (execução) do planejamento.

4.1 PLANEJAMENTO DE ENSINO

Para iniciar este eixo, considera-se relevante apresentar alguns questionamentos que guiaram a sua construção: qual a importância do planejamento para o desenvolvimento do trabalho docente? Há um trabalho conjunto de professor regente e auxiliar de ensino de Educação Especial 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 Educação Especial?

A palavra “planejamento” é definida no Dicionário da Língua Portuguesa Houaiss (HOUAISS, 2004, p. 574) como “elaboração de plano, programação, organização prévia”. Segundo Evangelista (2008, p. 2), definições formais como esta podem ser comuns entre oprimidos e opressores, dominantes e dominados, contudo, “as marcas de sua posição social e de suas possibilidades de apropriação de bens culturais são indeléveis tanto na atribuição de sentidos à linguagem quanto na sua supressão”. Essa reflexão aponta para o fato de que “a língua não é uma prisão”, pois a forma como é interpretada está determinada social e historicamente. Desse modo, tem-se em vista que as definições de planejamento que serão apresentadas no decorrer deste eixo são resultados de momentos históricos distintos, além de estarem permeadas por concepções de mundo diferentes.

O significado da palavra planejamento apresentado no parágrafo anterior contempla diferentes campos de atuação, mas o que interessa neste momento é perceber como esse elemento está presente especificamente no trabalho do professor. 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).

A partir dessa citação 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).

Vasconcellos (2009) apresenta cinco dimensões que contribuem para pensar o processo de estruturação do planejamento: realidade, finalidade, plano de ação, ação e avaliação. Para o autor,

no cotidiano escolar, estas grandes dimensões do planejamento costumam se traduzir para o professor em preocupações com *o quê* vai ser ensinado (conteúdo), *como* vai ser trabalhado (metodologia), *porquê* (necessidade) e *para quê* vai ser trabalhado (finalidades) e *como vai se saber* se os alunos estão assimilando ou não e o que fazer diante disso (avaliação) (VASCONCELLOS, p. 151-152).

No que tange à primeira dimensão, é imprescindível contemplar os conteúdos fundamentais da escola elementar ressaltados por Saviani (2005, p. 15): “ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas)”, pois dessa forma o papel da escola estará centrado em “possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico” (SAVIANI, 2005, p. 75). Para atender a essa finalidade, Saviani (2005) acentua a importância do método para o processo pedagógico. De acordo com o autor, a transformação do saber elaborado em saber escolar é o processo

por meio do qual se selecionam, do conjunto do saber sistematizado, os elementos relevantes para

o crescimento intelectual dos alunos e organizam-se esses elementos numa forma, numa sequência tal que possibilite a sua assimilação. Assim, a questão central da pedagogia é o problema das formas, dos processos, dos métodos; certamente, não considerados em si mesmos, pois as formas só fazem sentido quando viabilizam o domínio de determinados conteúdos (SAVIANI, 2005, p. 75).

Ao definir uma metodologia para oferecer determinado conteúdo, o docente já tem em vista o atendimento de alguns objetivos, o que demonstra a relação entre essas três dimensões do planejamento. Segundo Gasparin (2007, p. 27),

o estabelecimento dos objetivos é sempre um processo dialético que envolve o que se pretende alcançar socialmente e os conteúdos a serem ensinados e aprendidos para tal fim. Assim, a formulação dos objetivos leva em conta duas dimensões básicas: o que aprender? Para que aprender?

Na definição dos objetivos faz-se necessário considerar as dificuldades e defasagens com as quais os alunos ingressam na escola; caso contrário, esses sujeitos serão culpabilizados na unidade educativa — situação que passa a ser “legitimada a partir da ideologia do esforço pessoal no interior da escola, responsabilizando o aluno pelos seus próprios fracassos” (FREITAS, 2002, p. 309).

No que se refere à avaliação, definida por Vasconcellos (2009) como a última dimensão do planejamento, Freitas (1995, p. 95) a considera “um momento real, concreto e, com seus resultados, permite que o aluno se confronte com o momento final idealizado, antes, pelos objetivos”. Essa reflexão indica que o processo de avaliação tem como referência os objetivos que são definidos durante a elaboração do planejamento.

Com base nas considerações apresentadas, pode-se inferir 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. Enfatiza-se que, para a sua sistematização, não há um padrão; contudo, existem elementos, identificados neste eixo como dimensões do planejamento, que possibilitam ao professor estruturar uma aula sem perder de vista os

objetivos diante do processo educativo. Por fim, cabe ressaltar que a sequência em que foram apresentadas essas dimensões não sugere que há uma ordem específica para pensar a elaboração do planejamento.

4.1.1 A participação dos docentes na produção do planejamento

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 Educação Especial 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 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 Educação Especial atuarem de forma concomitante, o planejamento não é realizado em conjunto. Situação semelhante é apontada por Fontes (2007), que também identificou, na sua pesquisa, ausência de “planejamento colaborativo” entre o professor regente e a professora de apoio. Segundo a autora, “a participação da professora de apoio se resumia à dinâmica das aulas, pois não participava de sua organização” (FONTES, 2007, p. 141).

Ao analisar o Documento Orientador da Educação Especial na RME de Florianópolis, verificou-se que a participação nos planejamentos da unidade educativa está prevista entre as “competências” do auxiliar de ensino de Educação Especial, que “deverá colaborar no planejamento e estar ciente do que será trabalhado em sala de aula” (FLORIANÓPOLIS, 2007, s/p). 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 Educação Especial exercem a função de auxiliar volante, atendendo em média, num mesmo período, dois ou três alunos matriculados em classes distintas. Para cumprir o que está previsto no Documento Orientador, elas necessitariam participar da elaboração do planejamento de cada uma das classes em que exercem a função de volante — uma demanda de trabalho que se torna ainda maior se o aluno estiver matriculado no segundo ciclo do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), no qual há um professor por disciplina. 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, pois, conforme ressaltado no capítulo 3, 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 Educação Especial não acompanham, durante o horário do almoço, os alunos da modalidade Educação Especial e também não exercem a função de auxiliar volante⁵⁸. As quatro horas diárias de trabalho são destinadas para auxiliar os alunos da modalidade Educação Especial 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.

⁵⁸ 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.

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

4.1.2 A estrutura dos planejamentos

Nas quatro classes investigadas se observou que os professores elaboram o planejamento semanalmente. Exceto o professor regente do 1º ano, os demais também se utilizam de um segundo planejamento realizado trimestralmente em duas classes (2º e 4º ano) e mensalmente numa classe (3º ano). A partir desse material os professores regentes definem o planejamento semanal. Segundo a professora regente do 4º ano, o planejamento trimestral na escola em que leciona é elaborado em conjunto pelos professores que atuam nessa etapa do ensino. Especificamente nesse planejamento foi confirmada a participação da auxiliar de ensino de Educação Especial.

Na análise do PPP das três unidades de ensino participantes da pesquisa foram identificadas reflexões relacionadas ao planejamento apenas no PPP da escola B, na qual se encontram as classes de ensino do 2º e 3º anos investigadas. No artigo 37 desse documento consta que todos os profissionais que atuam na unidade de ensino devem possuir um planejamento que deverá ser apresentado à coordenação pedagógica para que o seu desenvolvimento seja acompanhado. O planejamento semanal deverá ser estruturado a partir de modalidades organizativas identificadas como sequências didáticas, atividades de sistematização e atividades permanentes⁵⁹ (FLORIANÓPOLIS, 2011c). Ressalta-se que não há indicação de um segundo planejamento mensal ou trimestral, da maneira como é realizado pelas docentes que atuam nessa unidade de ensino.

Notaram-se algumas diferenças entre as classes de ensino no que tange à estrutura dos planejamentos. O único elemento comum a todas diz respeito à proposição de atividades pedagógicas. A metodologia e os

⁵⁹ O significado dessas modalidades organizativas foi apontado no capítulo 3.

objetivos das atividades, assim como os recursos pedagógicos e a estimativa de tempo para realizá-las, não são elementos anunciados em todos os planejamentos. O mesmo ocorre com o conteúdo curricular, mas nesse caso foi possível inferir o que estava planejado em termos de conteúdo por meio das atividades pedagógicas. Observou-se, na estrutura dos planejamentos, notável centralidade nas atividades pedagógicas, ao ponto de não serem anunciados os objetivos para o seu desenvolvimento. Com relação à organização temporal dessas atividades, em três dos quatro planejamentos há uma divisão por dia da semana, especificando inclusive o que será desenvolvido antes e depois do intervalo. O planejamento da classe do 2º ano é o único que não possui essa estrutura, porém as atividades estão enumeradas, o que sugere que há uma ordem para desenvolvê-las.

Ressalta-se que nas classes participantes do Programa Educação Integral (2º e 3º anos) há uma distinção quanto ao modo de estruturar o planejamento, pois a professora regente do 3º ano, diferentemente da docente do 2º ano, divide as atividades em dois grandes períodos: antes e depois do almoço. Além disso, especificamente no planejamento do 3º ano, para cada atividade há uma sigla que identifica a modalidade de organização do trabalho pedagógico, conforme previsto no PPP da escola B, onde está localizada essa classe⁶⁰. Constatou-se que o fato de duas professoras regentes lecionarem na mesma unidade de ensino e em classes participantes do mesmo programa não impediu que a elaboração do planejamento ocorresse de forma diferenciada.

Essa síntese dos elementos que constituem o planejamento demonstra que entre os professores regentes participantes da pesquisa existem diferentes formas de prever a organização do trabalho docente.

4.1.3 Parâmetros utilizados na elaboração do planejamento

Para a elaboração do planejamento, três dos quatro professores regentes utilizam a Proposta Curricular da RME de Florianópolis (FORIANÓPOLIS, 2008). Na classe do 1º ano, o livro “Coleção Caminhos”, direcionado para o Ensino Fundamental de nove anos e

⁶⁰ Cabe destacar que a professora regente do 3º ano, além do planejamento semanal, disponibilizou um planejamento mais amplo, no qual são apresentadas detalhadamente três sequências didáticas e três atividades de sistematização que seriam desenvolvidas num prazo maior que uma semana. Por esse motivo, optou-se por não utilizar esse material e priorizar a análise do planejamento específico para a semana de aula observada.

fornecido pelo Sistema Educacional Unibrasil, é utilizado como parâmetro pelo professor regente, que destacou ter por hábito fazer complementos ao livro⁶¹. A escola A, em que está situada a classe do 1º ano, constitui uma das treze unidades participantes do processo de implantação desse sistema em Florianópolis. As duas outras escolas participantes da pesquisa não se encontram na listagem.

Além da proposta curricular, a professora regente do 3º ano utiliza o livro do Ministério da Educação, intitulado Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais (BRASIL, 2004b) e as contribuições teóricas de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz⁶². Assim como a professora do 2º ano, essa docente também adota o material Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2008c) das áreas de alfabetização, linguagem e matemática. No PPP da escola B (FLORIANÓPOLIS, 2011c), na qual se encontram ambas as classes, consta que o planejamento deve estar fundamentado pela Proposta Curricular da Prefeitura de Florianópolis e pela Matriz Curricular do município. Os demais materiais utilizados pelas professoras regentes são citados na Proposta Curricular, o que permite inferir que a seleção se pautou na leitura desse documento. No PPP das escolas A (FLORIANÓPOLIS, 2010e) e C (FLORIANÓPOLIS, 2010a) não há indicação quanto ao parâmetro a ser utilizado para a elaboração do planejamento.

4.1.4 O planejamento no trabalho com os alunos da modalidade Educação Especial

Os planejamentos elaborados para orientar o trabalho docente nas quatro classes de ensino não apresentam diferenças ou especificidades em relação aos alunos da modalidade Educação Especial. O fato de não ter um planejamento diferenciado sugere algumas reflexões, pois, por um lado, pode indicar que esses alunos terão a oportunidade de usufruir dos mesmos encaminhamentos direcionados aos demais integrantes da

⁶¹ Informações relacionadas ao material didático fornecido pelo Sistema Educacional Unibrasil foram apresentadas no capítulo 3.

⁶² No documento da Proposta Curricular, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz são mencionados como referenciais teóricos “na organização do ensino de gêneros textuais como instrumentos das atividades humanas de comunicação ao aprender a língua” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 31).

classe, mas, por outro, leva a pensar que isso implica negar as necessidades educacionais especiais desses sujeitos.

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

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

A defasagem de conhecimentos em relação à etapa do ensino não foi observada apenas com os alunos da modalidade Educação Especial. Na classe do 4º ano, cinco alunos não apresentavam domínio da escrita e leitura, o que os impedia de participar de um número considerável de exercícios escolares. Nessas situações se constatou o encaminhamento de atividades diferenciadas, em grande medida relacionadas com a alfabetização, mas, apesar de serem selecionadas pela professora regente, não foram identificadas no planejamento por ela elaborado. Evidencia-se uma preocupação por parte da professora regente em atender uma defasagem com relação ao processo de ensino e aprendizagem desses educandos, pois, ao diferenciar a atividade, permitiu a retomada de elementos referentes à alfabetização. Entretanto,

enquanto o processo de alfabetização ocorre com esses alunos, ao restante da classe são ensinados os conteúdos referentes à etapa do ensino do 4º ano, ou seja, novamente aqueles com dificuldades na escrita e leitura permanecerão com defasagem de conhecimentos. Considera-se que a ação dessa professora em alfabetizar os alunos é extremamente relevante para o processo de escolarização e conseqüentemente para formação humana desses sujeitos. Contudo, é preciso sinalizar que a situação com a qual se deparou essa docente denota o abandono de muitos alunos que por anos frequentam a escola e permanecem sem os conhecimentos básicos para ler e escrever.

4.1.5 Elementos priorizados no planejamento

Os professores regentes indicaram alguns elementos priorizados na fase de elaboração do planejamento⁶³. Na classe do 1º ano a linguagem adquire centralidade, enquanto no 2º ano a atenção recai sobre a escrita e noções de matemática. Ao cotejar esses dados com a Resolução CNE/CEB nº 04/2010, que define as DCNGEB, verificam-se algumas consonâncias. No artigo 24, por exemplo, consta o seguinte:

Os objetivos da formação básica das crianças, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no primeiro, e completam-se nos anos finais, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo, mediante:

- I - desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - foco central na alfabetização, ao longo dos 3 (três) primeiros anos [...] (BRASIL, 2010b, s/p).

Esse trecho evidencia que a seleção dos elementos a serem priorizados não está restrita ao campo de escolha dos professores. Nas duas classes mencionadas, a(s) prioridade(s) é(são) igual(is) para todos os alunos, inclusive para os da modalidade Educação Especial. Assim

⁶³ Conforme mencionado na introdução deste trabalho, o instrumento utilizado durante a entrevista com as professoras da classe do 4º ano difere do que foi aplicado com as demais classes, pois não contém alguns questionamentos que foram incorporados posteriormente — um deles relacionado com o elemento de prioridade na elaboração do planejamento. Por esse motivo não constam dados relativos à resposta das professoras do 4º ano.

como foi problematizado anteriormente, o fato de não existir um planejamento diferenciado para os alunos da modalidade Educação Especial, os dados com relação à prioridade na elaboração do planejamento também permitem algumas reflexões. Pode-se inferir que, ao não se ter prioridades distintas no momento de planejar atividades para a classe, pressupõe-se que todos, incluindo aqueles da modalidade Educação Especial, terão acesso aos mesmos encaminhamentos pedagógicos. Porém, é preciso questionar sobre o nível de conhecimento que os alunos possuem quando ingressam em determinada etapa do ensino, pois de acordo com Freitas (2002, p. 318), “os alunos não chegam à escola em condições de igualdade em relação às oportunidades que tiveram”.

Com relação à classe do 3º ano, observou-se que a professora regente elabora o seu planejamento priorizando o atendimento das dificuldades dos alunos, o que difere para o aluno da modalidade Educação Especial. Para este, a prioridade consiste em permitir a socialização das atividades desenvolvidas. Neste caso, nota-se que, especificamente para o aluno da modalidade Educação Especial, há uma prioridade diferente, algo que não seria questionado caso esta representasse de fato o elemento mais importante para a etapa de ensino que o aluno frequenta.

Importa lembrar que esse aluno ingressou no 3º ano sem os conhecimentos básicos de leitura e escrita. Diante disso é possível questionar por que a prioridade na elaboração do planejamento está centrada na socialização das atividades desenvolvidas. Ademais, se o foco central não é o processo de alfabetização, de que forma o educando poderá desenvolver o que não foi alcançado nas etapas de ensino anteriores em termos de escrita e leitura? Essa defasagem de conhecimentos, quando não recuperada, traduz-se nos indicadores educacionais que, segundo Leher (2009, p. 223), confirmam “estar em curso no país um genocídio intelectual das crianças e jovens das classes populares”.

4.1.6 Uma análise verticalizada sobre uma das dimensões do planejamento: o conteúdo⁶⁴

Considerando que o planejamento elaborado pelos professores regentes não difere para os alunos da modalidade Educação Especial, 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).

Conforme informado anteriormente, três dos quatro professores regentes participantes da pesquisa utilizam como parâmetro, na fase de elaboração do planejamento, a Proposta Curricular da Prefeitura de Florianópolis. Durante a leitura desse documento, constatou-se que apenas os conteúdos de matemática, ciências e geografia são anunciados, o que não permitiria uma análise das demais áreas do conhecimento. Decidiu-se então realizar o cotejamento utilizando a Matriz Curricular para o Ensino Fundamental de nove anos (FLORIANÓPOLIS, 2011a), pois no texto do documento consta a informação de que na sua elaboração foram incorporados os fundamentos da Proposta Curricular. Quanto à análise do planejamento da classe do 1º ano, também se optou por utilizar a Matriz Curricular porque o livro “Coleção Caminhos”, utilizado pelo professor regente como parâmetro para a elaboração do seu planejamento, não se encontra disponível no sítio eletrônico da Prefeitura de Florianópolis e do Sistema Educacional Unibrasil, que fornece esse material, fato que impossibilitou ter acesso ao seu conteúdo.

Outros dois documentos foram usados nesse processo comparativo, ambos abordados no capítulo 3: a Resolução nº 01/2010, que fixa normas para o Ensino Fundamental de nove anos na RME de

⁶⁴ Não foi possível realizar uma análise detalhada da metodologia, dos objetivos e da avaliação presentes no planejamento dos professores regentes, porque, como foi informado na seção 4.1.2, essas dimensões não foram identificadas em todos os planejamentos disponibilizados.

Florianópolis, e a Resolução CNE/CEB 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

A fim de apresentar os conteúdos identificados nos planejamentos dos quatro professores regentes, estruturou-se o Quadro 6. Cabe ressaltar que, nos planejamentos das classes do 3º e 4º ano, não são explicitados os conteúdos. Nestes dois casos foi realizada uma análise cautelosa das atividades pedagógicas com o objetivo de identificar quais conteúdos as perpassavam. O quadro foi dividido de acordo com as áreas do conhecimento presentes na Matriz Curricular (FLORIANÓPOLIS, 2011a).

Quadro 6 – Áreas de conhecimento e conteúdos identificados nos planejamentos de ensino

Classe	Conteúdo	Classe	Conteúdo
1º ano	Área do conhecimento: Linguagem e códigos	2º ano	Área do conhecimento: Linguagem e códigos
	História infantil		Leitura
	Formação de palavras		Produção textual
	Poesia		Uso do parágrafo
	Relação grafema fonema		Sinais de pontuação
	Nome completo		
	Rima		
	Expressão corporal*		
	Expressão artística*		
	Brincadeiras		
	Jogos		
	Área do conhecimento: Matemática		Área do conhecimento: Matemática
	Contagem		Multiplicação
			Adição
	Situações problemas*		
	Área do conhecimento: Ciências Naturais		
	Corpo humano		

Classe	Conteúdo	Classe	Conteúdo
3º ano	Área do conhecimento: Linguagem e códigos	4º ano	Área do conhecimento: Linguagem e códigos
	Leitura e compreensão		Leitura
	Escrita		Escrita
	Rima		Gênero: autobiografia
	Sistema de escrita alfabética		Conto
	Fábula		
	Gêneros textuais		
	Linhas, texturas, desenhos e cores		
	Localização espacial		
	Brincadeiras*		
	Jogo		
	Área do conhecimento: Matemática		Área do conhecimento: Matemática
	Adição		Perímetro
	Situações-problema*		Área
	Perspectiva		
	Mapa		
	Outros		
	Trânsito		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados coletados nos planejamentos (2012)

* Na Matriz Curricular (FLORIANÓPOLIS, 2011a), para cada etapa do ensino há um quadro estruturado em duas colunas: a primeira identificada como “objetos de conhecimento/estudo” e a segunda por “objetivos das capacidades e habilidades a serem desenvolvidas”. Os conteúdos sinalizados (*) estão alocados no campo “objetivos das capacidades e habilidades a serem desenvolvidas”, diferentemente dos demais que estão na coluna dos “objetos do conhecimento/estudo”.

A partir da análise dos conteúdos identificados nos planejamentos dos professores regentes se constatou que, exceto o conteúdo sobre “trânsito”, os demais estão previstos na Matriz Curricular. A justificativa para a oferta do conteúdo sobre trânsito foi identificada no artigo 16 da Resolução CNE/CEB nº 4/2010, em que é determinado que devem ser incluídos, na grade curricular, componentes não disciplinares, como temas relativos ao trânsito, ao meio ambiente e à condição e direitos do idoso, atendendo desta forma leis específicas que complementam a LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 2010b).

Salienta-se que no PPP da escola A, na qual está localizada a classe do 1º ano, constam metas de aprendizagem organizadas por etapa de ensino e área do conhecimento. Ao analisar as metas das áreas de conhecimento de português e matemática se identificou uma consonância entre os conteúdos planejados pelo professor regente do 1º ano e o que está indicado no PPP da instituição.

Os dados do Quadro 6 demonstram que há uma organização do processo de escolarização dos alunos matriculados no primeiro ciclo do Ensino Fundamental. O planejamento semanal dos professores regentes evidencia que a cada etapa de ensino os conteúdos se modificam; contudo, tais alterações consideram o que estava previsto na grade curricular da etapa da qual o aluno provém. Pode-se inferir que na Matriz Curricular os conteúdos, apesar de separados por etapas de ensino, não estão organizados aleatoriamente.

Também foi possível identificar que nos conteúdos planejados para as classes do 1º e 3º ano existe uma centralidade na área de conhecimento de Linguagem e Códigos, mais especificamente no que tange à Língua Portuguesa. Conforme ressaltado anteriormente, consta na Resolução CNE/CEB nº 04/2010 que os três primeiros anos do Ensino Fundamental devem ter como foco central a alfabetização. Na rede municipal pesquisada, esses três primeiros anos do Ensino Fundamental fazem parte do ciclo da infância-letramento, em que o “trabalho pedagógico com linguagem escrita deverá ser capaz de respeitar os estudantes sujeitos com direitos e membros ativos de uma sociedade grafocêntrica” (FLORIANÓPOLIS, 2010b, s/p). Dessa forma, observa-se que o trabalho dos professores, assim como seus planejamentos, está orientado por tais documentos.

As brincadeiras e os jogos estão presentes apenas nos planejamentos do 1º e 3º ano, porém, na Matriz Curricular eles perpassam os conteúdos do 1º ao 4º ano. Verifica-se que o direito de brincar, mencionado no artigo 15 do capítulo II da Lei nº 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), é contemplado pelo documento

utilizado como parâmetro pelos professores regentes, mas não está previsto no planejamento de todos.

4.1.6.1 Os conteúdos propostos aos alunos da modalidade Educação Especial

A informação obtida com os professores regentes de que não há um planejamento diferenciado para os alunos da modalidade Educação Especial 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 01/2010 e na Resolução CNE/CEB nº 04/2010, alguma indicação quanto ao currículo para o trabalho com os alunos da modalidade Educação Especial.

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 DCNGEB trata especificamente das modalidades de ensino. Quanto à modalidade Educação Especial, situada na seção II, são abordados três pontos que têm como objeto de reflexão a matrícula, o professor da classe comum e do AEE e por fim algumas orientações para a organização dessa modalidade. Nessa seção, assim como nos demais capítulos que constituem o documento, não foram encontradas indicações de um currículo diferenciado para os alunos da modalidade Educação Especial, 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 Educação Especial abordadas no capítulo 2 deste trabalho. Elas se referem ao público-alvo da Educação Especial, ao lócus 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, 2008a). 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, 2010b, s/p).

Além dessas duas resoluções, foram consultados dois documentos da área da Educação Especial com o mesmo objetivo, ou seja, identificar reflexões relacionadas com o currículo para os alunos da modalidade Educação Especial. Na Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que institui as

DNEEEB, 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, 2001a, p. 2).

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 especiais⁶⁵. O que chama a atenção 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 Educação Especial 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

⁶⁵ Optou-se por manter a nomenclatura “alunos com necessidades educacionais especiais” utilizada na Resolução CNE/CEB nº 2/2001.

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 Educação Especial, 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 Educação Especial 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 Educação Especial na RME de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2007) não foram observadas considerações a respeito do currículo escolar para os alunos da modalidade Educação Especial.

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 Educação Especial, 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 Educação Especial que ingressam em suas turmas.

As análises traçadas neste eixo demonstraram que não há um padrão para a elaboração do planejamento, pois cada professor organiza o seu trabalho a partir de alguns objetivos que se diferenciam de acordo com a etapa de ensino que leciona. Entretanto, a sua estruturação é imprescindível para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, pois permite ao professor selecionar antecipadamente os conteúdos curriculares, estruturar a metodologia de trabalho e prever os instrumentos de avaliação. Apesar dessa relevância, constatou-se que no processo de elaboração do planejamento não há participação das auxiliares de ensino de Educação Especial, que adquirem conhecimento do que foi planejado pelo professor regente no mesmo momento que os

alunos — uma situação que decorre, entre outros motivos, da ausência de condições objetivas para a elaboração do planejamento em conjunto.

Pôde-se perceber que, nas quatro classes, o planejamento não difere para os alunos da modalidade Educação Especial, 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 Educação Especial, pois nem mesmo na PNEEPEI, que objetiva assegurar a “inclusão escolar” desses alunos nas escolas de ensino regular, há uma reflexão a esse respeito.

4.2 AÇÃO DOCENTE

Neste eixo tem-se por objetivo compreender como se organiza a ação docente dos professores regentes e auxiliares de ensino de Educação Especial durante a fase de desenvolvimento (execução) do planejamento. 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 Educação Especial, 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”.

Optou-se por estruturar este eixo de análise em quatro momentos. Primeiramente, busca-se demonstrar como se organizam as atribuições dos docentes para desenvolver o que foi planejado individualmente pelo professor regente. Nos três outros itens, as reflexões serão traçadas em torno dos conteúdos curriculares, atividades pedagógicas e avaliação do processo de ensino e aprendizagem, respectivamente. Para tanto, o eixo anterior, cujas reflexões incidiram sobre a elaboração do planejamento, será retomado no sentido de confrontar o que estava planejado com o que foi posto em prática pelos docentes.

4.2.1 A divisão do trabalho docente na classe comum

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

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

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 Educação Especial. 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 Multimeios a respeito da aluna da modalidade Educação Especial, ao ponto de não ter conhecimento do que pode ser trabalhado com ela em termos de atividades pedagógicas. Esse dado, somado ao restrito contato do professor, durante a graduação, com discussões relacionadas com a área da Educação Especial, retrata a ausência de reflexões sobre o trabalho docente nas políticas de Educação Especial e faz com que, no interior

das salas de aula do ensino regular, os professores permaneçam angustiados em busca de orientação.

Garcia e Anadon (2009), ao abordarem as formas de controle e intensificação do trabalho docente, destacam que desde a década de 1990 as políticas educacionais para a Educação Básica no Brasil

estimulam uma moral de autorresponsabilização e culpa por parte das professoras, que, aliada à deterioração dos salários e das condições de trabalho, vem contribuindo para a intensificação e autointensificação do trabalho docente e para a geração de frustrações e desencantos (GARCIA; ANADON, 2009, p. 65).

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

Também foi identificada divisão de atribuições na fase de desenvolvimento (execução) do planejamento entre professor regente e auxiliar de ensino de Educação Especial 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 Educação Especial, 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. Considera-se que, para analisar esse dado, faz-se necessário primeiramente conhecer os motivos que levaram as docentes a dividir as suas ações dessa forma. No PPP da escola onde essas professoras lecionam não se encontrou qualquer orientação quanto ao trabalho com os alunos da modalidade Educação Especial — uma lacuna que requer atenção quando se considera que o PPP é “um instrumento norteador das ações educacionais, constantemente redimensionado em função das necessidades e dificuldades que surgem no bojo das relações que se travam no cotidiano escolar” (MELO; MARTINS, 2007, p. 117).

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 Educação Especial ocorrem de forma concomitante quando se trata do ensino do aluno da modalidade

Educação Especial, 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.⁶⁶ 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 Educação Especial 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.

Na classe do 3º ano se verificou, em uma das aulas, o incentivo por parte da professora regente para que o aluno da modalidade Educação Especial participasse de uma atividade prática envolvendo noções de lateralidade. Na segunda etapa desse exercício, que exigia o uso da escrita, a docente construiu oralmente com o aluno a resposta da questão e em seguida solicitou a ele que a sistematizasse no caderno, mas, ao se deparar com a resistência do educando em fazer o que havia sido solicitado, optou por escrever para o aluno a resposta da questão.

Essa atitude conduz a algumas reflexões, porque, por um lado, percebe-se que a professora adotou uma estratégia para que o aluno participasse da atividade que estava sendo desenvolvida com a classe, mas, por outro, a sua ação não permitiu que ele avançasse diante das dificuldades relacionadas com a escrita. Isentar o aluno da realização das atividades também foi algo observado na pesquisa de Fontes (2007). Entende-se que a continuidade do exercício possibilitaria ao professor avaliar a escrita do aluno para posteriormente elaborar um planejamento voltado para a superação das dificuldades identificadas.

Tal situação também suscita o seguinte questionamento: é possível traçar um planejamento que contemple a alfabetização e os conteúdos referentes à etapa de ensino do 3º ano? Para atingir esse objetivo, considera-se fundamental a participação das auxiliares de ensino de Educação Especial no processo de construção do planejamento, pois o desconhecimento do que será trabalhado com os alunos as impede de organizar anteriormente, por exemplo, estratégias

⁶⁶ Conforme apontado no capítulo 2, as auxiliares de ensino de Educação Especial das classes do 2º e 3º ano exercem a função de volante.

de mediação pedagógica que articulem conteúdos básicos de alfabetização com conteúdos específicos do 3º ano.

Ao entrevistar auxiliares de ensino de Educação Especial em duas redes municipais de ensino, Martins (2011, p. 138) confirmou que “o desenvolvimento do planejamento foi caracterizado [...] como um dos pontos críticos à realização de uma prática educativa que contemple os aspectos pedagógicos necessários à escolarização dos sujeitos da Educação Especial”.

No Documento Orientador consta que o auxiliar de ensino de Educação Especial “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, s/p). 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, conforme ressaltado no eixo 4.1, essa situação decorre, entre outros motivos, da ausência de tempo previsto para planejamento na organização do trabalho pedagógico nas unidades escolares focalizadas.

Na investigação de Martins (2011, p. 139), a falta de tempo para planejamento em conjunto foi também destacado pelos auxiliares de ensino de Educação Especial entrevistados “como elemento problemático à realização de propostas para o trabalho a ser desenvolvido com os sujeitos da Educação Especial e também com os demais alunos”. Depreende-se que está sendo delegada uma função ao auxiliar de ensino de Educação Especial 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 efetivamente um planejamento diferenciado para o aluno da modalidade Educação Especial, conforme informado pelos professores regentes durante a aplicação do questionário. Diferentemente dessa situação, na classe do 4º ano se verificou que a ação da auxiliar de ensino de Educação Especial não se estrutura a partir do que foi planejado pela professora regente. As

próximas seções deste eixo contribuem para compreender a procedência dessas constatações, a partir da comparação entre os conteúdos curriculares e as atividades pedagógicas presentes nos planejamentos elaborados pelos professores regentes com os dados coletados por meio da observação.

4.2.2 Os conteúdos curriculares

Com relação aos conteúdos oferecidos aos alunos durante o período de observação, constatou-se que, nas classes do 2º e 4º anos, todos aqueles previstos no planejamento foram contemplados nas aulas. O mesmo não ocorreu nas classes do 1º e 3º anos. Alguns conteúdos não presentes no planejamento dos professores do 1º e 3º anos foram apresentados aos alunos. Acentua-se que a alteração no decorrer da aula do que foi planejado retrata uma característica inerente ao planejamento: a flexibilidade.

Ao cotejar esses conteúdos com a Matriz Curricular foram detectadas duas dissonâncias. A primeira está relacionada com uma experiência realizada na classe do 1º ano, envolvendo decomposição de material orgânico. Esse conteúdo está previsto na Matriz Curricular a partir da etapa de ensino do 2º ano, ou seja, foi apresentado aos alunos antecipadamente. Na classe do 3º ano o conteúdo sobre violência e indisciplina, abordado em duas aulas, não estava previsto para nenhuma etapa de ensino na Matriz Curricular. No entanto, esse conteúdo foi debatido nas aulas por conta de situações de violência envolvendo alunos matriculados na escola B. Infere-se que o conteúdo sobre violência e indisciplina inclui-se na “parte diversificada” do currículo, pois conforme está previsto no artigo 15 da Resolução CNE/CEB nº 04/2010, “a parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da **comunidade escolar**” (BRASIL, 2010b, s/p, grifo meu).

Ao comparar os conteúdos apresentados para a classe com aqueles oferecidos aos alunos da modalidade Educação Especial 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 Educação Especial, 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 ofício⁶⁷. A auxiliar de ensino de Educação Especial 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?

Aspecto interessante observado é que o objetivo oculto da oferta desses conteúdos ao aluno da modalidade Educação Especial 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. Importa ressaltar que a auxiliar de ensino de Educação Especial em foco é a única participante da pesquisa que possui especialização voltada para a área da Educação Especial. Conforme apontado anteriormente, consta no texto da PNEEPEI que “para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (BRASIL, 2008a, p. 17).

Segundo Garcia (2011, p. 77), no Brasil a formação de professores de Educação Especial está relacionada ao modelo hegemônico de Educação Especial presente nessa política, que se caracteriza como “mais especializado que pedagógico, mais centrado nos recursos que nos conhecimentos e realizado em paralelo ao Ensino Fundamental, ainda que fisicamente instituído nas escolas públicas

⁶⁷ 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.

regulares”. A partir desses dados se conclui que a ação da auxiliar de ensino de Educação Especial 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 metodologia utilizada para explicar e ofertar os conteúdos difere entre as classes. Ao contrário do que ocorre no 2º e 4º anos, os professores regentes que lecionam nas classes do 1º e 3º anos não usam um momento específico para a explicação dos conteúdos que são apresentados aos alunos por meio do desenvolvimento das atividades. Nas classes do 2º e 4º anos foram observadas formas diferenciadas de apresentação do conteúdo para os alunos da modalidade Educação Especial. Na primeira, a professora regente contempla o aluno quando expõe o conteúdo aos demais integrantes da classe. Além disso, o educando da modalidade Educação Especial recebe explicações individualizadas da auxiliar de ensino de Educação Especial e da professora regente na medida em que elas identificam tal necessidade ou até mesmo quando o aluno manifesta dúvidas sobre o conteúdo.

Diferentemente dessa situação, na classe do 4º ano a explicação dos conteúdos pela professora regente não contempla o aluno da modalidade Educação Especial, que geralmente permanece durante esses momentos desenvolvendo atividades relacionadas com outros conteúdos que são encaminhadas pela auxiliar. Numa das aulas observadas, durante a explicação do conteúdo “perímetro” pela professora regente, o aluno da modalidade Educação Especial se manifestou por iniciativa própria. No entanto, a sua participação ficou restrita à contagem dos lados existentes em uma figura geométrica. Nesse momento se observou que o aluno realizou a contagem mecanicamente, ou seja, sem consciência de que se tratava de um cálculo de perímetro, pois a ele não foram oferecidas explicações sobre o conteúdo.

Diante dessas duas situações se pode inferir que, na classe do 2º ano, o trabalho da auxiliar de ensino de Educação Especial se organiza a partir do que é encaminhado pela professora regente, sendo que a ação docente desta última se constitui na principal referência para toda a

classe, incluindo o aluno da modalidade Educação Especial. Já na classe do 4º ano se notou que o trabalho da auxiliar de ensino de Educação Especial é organizado independentemente da ação da professora regente, inclusive no que se relaciona ao uso dos lugares, conforme será problematizado no próximo capítulo. Neste caso, o aluno da modalidade Educação Especial demonstrou reconhecer a presença de duas professoras na sala de aula, mas sua principal referência é a auxiliar. Considera-se que o fato de a professora regente não se dirigir ao aluno durante o desenvolvimento das aulas colaborou para a construção dessa referência. Todavia, cabe salientar que esse tipo de ação docente também decorre da ausência de uma formação, inicial e continuada, que, ao invés de se deter na caracterização de cada tipo de deficiência, propusesse reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos da modalidade Educação Especial. Garcia e Silva (2011) ao analisarem o conteúdo das palestras oferecidas durante o VI Seminário do PEI:DD realizado no município de Florianópolis, identificaram que cada palestrante abordou uma temática diferente num tempo relativamente curto, que não ultrapassou duas horas, incluindo o tempo voltado para o debate. Tal situação expressa a pulverização temática e o pouco aprofundamento das discussões proporcionadas aos professores que participam das formações continuadas oferecidas na RME pesquisada.

4.2.3 As atividades pedagógicas

Conforme mencionado no eixo 4.1, a proposta de atividades pedagógicas está presente nos quatro planejamentos analisados, mas apenas na classe do 4º ano todas as que estavam previstas foram desenvolvidas com os alunos.⁶⁸ Nas demais classes, observou-se a realização de atividades não contidas no planejamento, o que evidencia novamente a flexibilidade desse instrumento de trabalho, que possibilita, a partir da avaliação do professor, a inserção ou retirada de elementos planejados.

Na Nota Técnica nº 19/2010 consta a informação de que “não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas, ao aluno público- alvo da educação especial” (BRASIL,

⁶⁸ Supõe-se que, nas classes participantes do Programa Educação Integral, as atividades não contempladas durante o período vespertino — momento em que a observação foi realizada — podem ter sido desenvolvidas no período matutino.

2010a, s/p). A observação na classe do 4º ano permitiu perceber que o prescrito no documento não condiz com o que está sendo realizado no interior da sala de aula, pois as propostas de atividades para o aluno da modalidade Educação Especial, elaboradas pela auxiliar, se diferenciam daquelas dirigidas ao demais integrantes da classe.

Essa situação também foi identificada nas pesquisas de Lorenzini (2007) e Devéns (2007). No texto que descreve os resultados desta última há um trecho que evidencia a realização de um trabalho individualizado com o aluno da modalidade Educação Especial na classe comum, além do oferecimento de atividades diferenciadas a esse sujeito:

No primeiro dia na sala de aula, a professora inicia a aula trabalhando uma atividade em que os alunos teriam que olhar as figuras e relacioná-las com as palavras correspondentes e depois falar o que sabiam sobre a figura a partir do que eles conheciam. Enquanto isso, no canto da sala, a professora de apoio trabalhava outra atividade com a aluna Peticha⁶⁹. A atividade consistia na aluna escrever o nome dela e também em realizar uma outra atividade com numerais, em que teria que fazer a correspondência destes de um a três. Vez ou outra observamos que a aluna balançava a cabeça, recusando-se a fazer a atividade, levantando-se frequentemente, pedindo para fazer a atividade que as outras crianças estavam fazendo, sem êxito nas suas tentativas (DEVÉNS, 2007, p. 92).

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 Educação Especial, pode-se inferir que o ensino oferecido a esse aluno é organizado pelo improvisado 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 improvisado”.

⁶⁹ Peticha é o nome fictício utilizado pela autora para se referir à aluna da modalidade Educação Especial.

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 Educação Especial 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. Numa dessas ocasiões, a professora regente selecionou atividades que não tinham relação com o conteúdo que estava sendo repassado aos demais integrantes da classe e solicitou a uma aluna que auxiliasse o aluno da modalidade Educação Especial. Notou-se ainda falta de comunicação entre as duas profissionais que atuam na classe do 4º ano. Ao se deparar com a ausência da auxiliar, a professora regente precisou perguntar a uma aluna da sala se havia sido encaminhada alguma atividade para o aluno da modalidade Educação Especial desenvolver.

As ações de improviso da auxiliar de ensino de Educação Especial e da professora regente mostram que o planejamento elaborado para a classe do 4º ano não contempla o aluno da modalidade Educação Especial, 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. A ausência de planejamento para o trabalho com o aluno da modalidade educação especial também foi identificada na pesquisa de Facco (2007).

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 Educação Especial. Ao mesmo tempo, o improviso 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 Educação Especial 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 Educação Especial, ou seja, tais ações não se voltam para o trabalho pedagógico

desenvolvido na classe comum pelo professor regente e auxiliar de ensino de Educação Especial.

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 Educação Especial. Identificou-se que o professor regente do 1º ano apresenta e explica as atividades no grande grupo e em seguida presta auxílio individualizado para os alunos. A primeira ação a ser realizada no coletivo abrange, em certa medida, a aluna da modalidade Educação Especial, pois ela está presente na sala de aula. No entanto, foi observado que não há uma avaliação por parte do professor regente e da auxiliar com o objetivo de saber se ela compreendeu o que foi explicado. Considera-se que essa situação é consequência, entre outros motivos, da ausência de tecnologia assistiva que possibilite estabelecer uma comunicação com a aluna⁷⁰ — fator que também compromete os momentos de explicação das atividades, haja vista que seria necessária uma comunicação alternativa para realizar a exposição do que é encaminhado para a classe.

Sem uma tecnologia assistiva⁷¹, 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 Educação Especial fica sem participar das atividades propostas para a

⁷⁰ No capítulo 5 serão abordados, de maneira mais detalhada, os materiais/equipamentos/recursos pedagógicos que os professores regentes e auxiliares de ensino de Educação Especial têm à sua disposição para trabalhar com os alunos da modalidade Educação Especial.

⁷¹ Tecnologia assistiva consiste num “auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência” (BRASIL, 2007b, p. 27). Exemplos: adequação de materiais didáticos às necessidades dos alunos, tais como engrossadores de lápis, quadro magnético com letras imantadas e tesouras adaptadas; adequação de recursos da informática: teclado, mouse, ponteira de cabeça, programas especiais e acionadores; adequações de mobiliário escolar, conforme especificações de especialistas na área: mesas, cadeiras, quadro, bem como os recursos de auxílio à mobilidade: cadeiras de rodas e andadores; uso da comunicação aumentativa e alternativa para atender as necessidades dos alunos com dificuldades de fala e de escrita (BRASIL, 2007b).

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 Educação Especial. Na pesquisa de Martins (2011, p. 138), um dos profissionais de apoio entrevistados “apontou que a parceria entre professores e auxiliares é essencial para o desenvolvimento de um bom trabalho em sala de aula, já que possibilita uma ação compartilhada entre professor de classe e auxiliar de ensino de educação especial”.

Na classe do 4º ano também faz parte das ações da professora regente a exposição das atividades no grande grupo (coletivamente). No entanto, diferentemente da classe do 1º ano, ao mesmo tempo em que ela faz a explanação, a auxiliar apresenta individualmente para o aluno da modalidade Educação Especial outra atividade, impedindo que a explicação oferecida pela professora regente seja apreendida por ele. Esse tipo de ação também colabora para que o aluno compreenda que a referência dentro da sala de aula é a auxiliar de ensino de Educação Especial, pois não lhe é exigido nem mesmo prestar atenção no que é abordado pela professora regente. Esse aluno participou de três atividades encaminhadas pela professora regente para a classe, porém, de uma forma diferenciada. Numa delas foi inserido num grupo para construção de um mapa da sala de aula e contribuiu desenhando a margem na cartolina do trabalho, mas não lhe foi explicado o significado do que estava fazendo. Além disso, permaneceu por menos de cinco minutos com o grupo, pois em seguida foi retirado pela auxiliar para desenvolver outra atividade totalmente diferenciada, mais especificamente uma cruzadinha de palavras.

Na classe do 1º ano as atividades foram desenvolvidas geralmente no formato de brincadeiras, o que também ocorreu nas classes do 2º e 3º anos, mas com menor frequência. Ao organizar a sua aula a partir de atividades lúdicas, o professor regente da classe do 1º ano possibilitou maior interação e participação entre os alunos, mas para a aluna da modalidade Educação Especial essa interação ficou restrita à auxiliar de ensino de Educação Especial e aos alunos que se encontram no grupo do qual faz parte. No próximo capítulo serão apresentadas ilustrações que permitem visualizar a organização dos alunos nos grupos.

Observou-se também que a auxiliar assume o lugar da aluna nos momentos de participação das atividades ou, algumas vezes, adota estratégias para permitir que a aluna participe, mesmo que esta não demonstre consciência sobre o que está fazendo. Uma situação que serve como exemplo foi a que envolveu a realização de um jogo em que os alunos deveriam adivinhar, entre alguns números escritos na lousa,

aquele que havia sido escolhido pelo professor regente. O professor foi indicando se o número selecionado seria maior ou menor do que os palpites fornecidos pelos alunos. Ao chegar o momento da participação da aluna da modalidade Educação Especial, a auxiliar levantou a mão da educanda e mostrou para o professor regente dois dedos indicando o número dois. Esse fato ocorreu sem uma explicação individualizada a respeito da atividade, o que seria necessário, pois a aluna demonstrou dispersão no momento da explicação coletiva, voltando a sua atenção para outros elementos existentes na sala de aula. A falta de explicação fez com que a aluna participasse da atividade de maneira mecânica. Novamente, neste caso, o uso de uma tecnologia assistiva contribuiria para que o professor regente e a auxiliar pudessem explicar os objetivos da atividade, o que permitiria a participação consciente da aluna.

Apesar de os momentos de recreação não constarem no planejamento da professora regente do 2º ano, eles ocorreram em três dos quatro dias de observação. A aula dessa docente está organizada de forma que os alunos tenham a oportunidade de participar das reflexões propostas. A disciplina é um fator importante nos momentos de participação e é exigida inclusive do aluno da modalidade Educação Especial. Essa metodologia de trabalho também é adotada pela professora regente do 3º ano, oportunizando aos alunos a participação em uma aula dinâmica, desde que exista respeito entre o grupo. Durante uma assembleia realizada nessa classe para tratar de assuntos envolvendo violência e indisciplina, o aluno da modalidade Educação Especial pediu para falar, erguendo seu dedo indicador, e foi atendido pela professora regente, assim como os demais alunos.

Diferentemente dessas três classes, no 4º ano a professora regente não utilizou, no desenvolvimento do seu trabalho, brincadeiras ou jogos educativos — um destes foi oferecido pela docente ao aluno da modalidade Educação Especial durante a aula em que a auxiliar se ausentou. Neste caso, observa-se que foi concedida a oportunidade de brincar com um jogo educativo apenas ao aluno da modalidade Educação Especial, algo que poderia ter se estendido aos demais educandos da classe, possibilitando a todos ter acesso ao conhecimento por meio de uma atividade lúdica. Entende-se que, na escolha de uma estratégia pedagógica, o professor pode ter por objetivo principal o atendimento de algumas necessidades, restritas ou não ao aluno da modalidade Educação Especial, mas isso não impossibilita que os demais integrantes da classe usufruam da mesma estratégia de maneiras diferentes. Para que isso aconteça é imprescindível a participação do auxiliar de ensino de Educação Especial na elaboração do planejamento,

pois a troca de conhecimentos entre ele e o professor regente pode contribuir consideravelmente para a construção de uma aula que contemple todos os alunos.

4.2.4 Avaliação

A avaliação do processo de ensino e aprendizagem permite ao professor construir um planejamento que considere o que foi apreendido pelos alunos em termos de conhecimento, assim como as necessidades educacionais desses sujeitos. Portanto, apresenta-se como um elemento fundamental para a organização do trabalho docente.

Conforme apontado no capítulo 3, a avaliação do processo educativo na rede municipal investigada deve ser “contínua, diagnóstica, formativa e baseada em objetivos educacionais definidos, de forma a orientar a organização da prática educativa, em função das necessidades de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes e adolescentes” (FLORIANÓPOLIS, 2010b, s/p).

No PPP das três instituições participantes da pesquisa, identificaram-se reflexões acerca do processo de avaliação. Contudo, apenas no PPP da escola A, onde está localizada a classe do 1º ano há uma indicação quanto à avaliação dos alunos com “necessidades educacionais especiais” que, segundo o documento, deve ser “qualitativa descritiva, objetivando evidenciar os avanços alcançados dentro de cada condição específica” (FLORIANÓPOLIS, 2010e, p. 10). Ao confrontar esse dado com o que foi observado na classe do 1º ano, constatou-se que a auxiliar segue o direcionamento da instituição quanto à avaliação da aluna da modalidade Educação Especial, mas sem a participação do professor regente, situação que também se repete na classe do 4º ano.

Entre as competências do auxiliar no trabalho com os alunos da modalidade Educação Especial consta a elaboração de relatórios e/ou avaliações do desempenho do aluno (FLORIANÓPOLIS, 2007, s/p). No Documento Orientador da Educação Especial, no qual está prevista essa atribuição, há indicação sobre a participação do professor regente no preparo dos relatórios de desempenho dos alunos da modalidade Educação Especial, o que é imprescindível, pois, conforme problematizado no eixo 4.1, o planejamento das aulas é elaborado sem a participação do auxiliar. Sendo assim, o relatório representa um instrumento para que o professor regente tenha a oportunidade de acompanhar o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem desses alunos.

Por meio da análise dos planejamentos disponibilizados pelos professores regentes, não foi possível identificar elementos relacionados à avaliação; no entanto, os dados da observação permitiram perceber que, nas quatro classes de ensino, os alunos, inclusive os da modalidade Educação Especial, são avaliados por meio de atividades e trabalhos em grupos — este apenas mencionado pela professora regente do 2º ano. Apenas na classe do 4º ano foi observada a aplicação de provas com os alunos, uma metodologia de avaliação prevista no PPP da instituição em que está localizada essa classe de ensino (FLORIANÓPOLIS, 2010a).

No que se refere ao Conselho de Classe, duas das três escolas participantes da pesquisa realizam esse tipo de reunião, na qual há participação dos auxiliares e professores regentes. Na escola municipal pesquisada por Fontes (2007), o Conselho de Classe dos alunos com “necessidades educacionais especiais” ocorre separadamente do conselho destinado à avaliação dos demais alunos, mas também há participação da professora regente, da professora da sala de recursos e da professora de apoio. Esse dado evidencia uma fragmentação no interior da escola, que constrói grupos cujos integrantes são definidos a partir do tipo de trabalho que desenvolvem na instituição de ensino. Aqueles que trabalham com os alunos da modalidade Educação Especial se reúnem separadamente daqueles que não lecionam em classes com esses alunos.

Os dados obtidos a partir da aplicação dos questionários com os docentes participantes da pesquisa apontam que quatro desses (três auxiliares de ensino de Educação Especial e um professor regente) se depararam com a necessidade de modificar a metodologia de avaliação após lecionarem em classes com a presença de alunos da modalidade Educação Especial. Parte deles destacou a necessidade de adaptar as avaliações por causa da condição de alguns alunos e de estender o tempo de realização das atividades e trabalhos.

As análises traçadas neste segundo 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 Educação Especial. 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 Educação Especial 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 imprevisto que poderá acarretar prejuízos no processo de escolarização dos alunos da modalidade Educação Especial.

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 Educação Especial 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 Educação Especial. Essa desarticulação entre o ensino regular e a modalidade Educação Especial 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.

Este capítulo foi estruturado em torno de dois eixos que estão diretamente articulados. No primeiro foi realizada uma análise dos planejamentos de ensino com o objetivo de perceber a maneira como o professor regente e o auxiliar de ensino de Educação Especial preveem o trabalho pedagógico com os alunos da modalidade Educação Especial. Constatou-se que, apesar do planejamento ser fundamental para orientar as ações docentes, é elaborado apenas pelo professor regente, que por sua vez constrói um único planejamento para toda a classe. No segundo eixo buscou-se demonstrar como se organiza a ação docente do professor regente e do auxiliar de ensino de Educação Especial durante o desenvolvimento (execução) do planejamento, considerando o fato de que este é estruturado apenas pelo professor regente.

A partir dos dados apresentados, pode-se depreender que as ações do auxiliar estão voltadas exclusivamente para o aluno da modalidade Educação Especial. Inclusive, em duas das quatro classes, não há participação do professor regente no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Há uma divisão de atribuições nas quatro classes que tem como critério o fato de o aluno possuir ou não um diagnóstico. A carência de condições objetivas para a construção do planejamento em conjunto sinaliza a ausência de uma proposta de trabalho coletivo entre esses dois docentes, o que evidencia a dicotomia existente entre o ensino regular e a modalidade Educação Especial.

5 CONDIÇÕES MATERIAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM OS ALUNOS DA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Neste capítulo busca-se refletir acerca das condições de trabalho disponibilizadas aos docentes para desenvolver o que foi planejado em termos de trabalho pedagógico com os alunos da modalidade Educação Especial.

O texto está dividido em duas seções: a primeira aborda materiais/equipamentos/ recursos pedagógicos e a segunda traz reflexões voltadas para as categorias lugar/tempo.

5.1 MATERIAIS, EQUIPAMENTOS E RECURSOS PEDAGÓGICOS

Nesta seção as análises estão voltadas para os materiais, equipamentos e recursos pedagógicos utilizados pelos docentes nas quatro classes de ensino participantes da pesquisa. Considera-se que uma discussão em torno desses elementos 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 Educação Especial, uma vez que a condição destes pode exigir adaptações nos materiais já existentes, aquisição de equipamentos e a elaboração de novos recursos pedagógicos.

Nas classes do 1º, 2º e 3º anos, os materiais, equipamentos e recursos pedagógicos empregados pelos professores regentes durante as aulas foram disponibilizados aos alunos da modalidade Educação Especial. Ao contrário dessa situação, na classe do 4º ano a auxiliar utiliza materiais e recursos pedagógicos com o aluno da modalidade Educação Especial que diferem daqueles usados com os demais integrantes da classe. O fato de este educando não desenvolver as mesmas atividades encaminhadas pela professora regente pode justificar a diferenciação.

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 Educação Especial. Para a realização das atividades, por exemplo, observou-se que o lápis de escrever deveria conter um engrossador (Figuras 2 e 3), pois esta adaptação possibilitaria maior estabilidade no desenvolvimento da escrita e consequentemente não exigiria que a auxiliar utilizasse grande parte do tempo da aula para posicionar o lápis na mão da aluna.

Figura 2 – Engrossador de lápis (modelo 1)



Fonte: BRASIL, 2007

Figura 3 – Engrossador de lápis (modelo 2)



Fonte: BRASIL, 2007b

Ambos os docentes da classe do 1º ano ressaltaram a importância da elaboração de uma prancha de comunicação alternativa (Figuras 4 e 5), pois o uso desta tecnologia assistiva permitiria dialogar com a aluna da modalidade Educação Especial 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 Educação Especial utiliza parte do tempo da aula para elaborar estratégias que possibilitem a participação da aluna nas atividades propostas para a classe — demanda que poderia ser minimizada com o uso de um recurso pedagógico e permitiria que a auxiliar destinasse o tempo para trabalhar os conteúdos previstos na Matriz Curricular.

Figura 4 – Prancha de comunicação alternativa (modelo 1)



Fonte: BRASIL, 2007b

Figura 5 – Prancha de comunicação alternativa (modelo 2)



Fonte: clik.com.br (2012)

Ainda segundo os docentes da classe do 1º ano, a prancha de comunicação alternativa foi solicitada à Sala Multimeios no início do ano letivo de 2011, mas até o momento da observação o recurso ainda não havia sido disponibilizado⁷². Conforme apontado no capítulo 2, o Atendimento Educacional Especializado realizado na Sala Multimeios é definido na PNEEPEI como aquele que “identifica, elabora e organiza

⁷² A observação na classe do 1º ano foi realizada em maio de 2011.

recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008a, p. 16). Portanto, a elaboração da prancha é uma atribuição do AEE.

Ao conversar com os docentes que atuam nas Salas Multimeios das escolas participantes da pesquisa, constatou-se que a demanda de trabalho desses profissionais é incompatível com a carga horária para a qual foram contratados. O reduzido número de professores por sala, somado às dezesseis atribuições previstas para esses profissionais no Documento Orientador (apresentadas detalhadamente no capítulo 2), aponta para a intensificação do trabalho docente, definida por Garcia e Anadon (2009, p. 171) como “o fenômeno da ampliação das responsabilidades e atribuições no cotidiano escolar dos professores considerando o mesmo tempo de trabalho”.

A cadeira de rodas, uma tecnologia assistiva voltada para a mobilidade, também é utilizada pela auxiliar do 1º ano durante o desenvolvimento do trabalho com a aluna da modalidade Educação Especial. 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 (Figura 6), 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.

Figura 6 – Andador



Na classe do 3º ano se observou que no desenvolvimento do trabalho pedagógico com o aluno da modalidade Educação Especial foram utilizados palitos para a resolução de operações matemáticas e uma ficha com as letras do alfabeto que contribui para a realização da escrita⁷³. Tais recursos, usados em grande parte do tempo pelo aluno da modalidade Educação Especial, também foram utilizados pelos demais integrantes da classe, o que demonstra que o mesmo recurso pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades distintas.

O livro didático, considerado um recurso pedagógico que pode auxiliar o trabalho do professor, porém nunca substituí-lo, foi utilizado pelas professoras regentes das classes do 3º e 4º anos. Conforme mencionado no capítulo 3, o professor regente do 1º ano fez uso do livro “Coleção Caminhos”, direcionado para o Ensino Fundamental de nove anos e fornecido pelo Sistema Educacional Unibrasil. Por meio da observação foi possível perceber que o livro foi empregado pelos professores regentes em poucos momentos da aula, apenas subsidiando o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Em algumas aulas observadas na classe do 4º ano, o aluno da modalidade Educação Especial não recebeu o livro didático, talvez pelo mesmo motivo apontado anteriormente: a realização de atividades diferenciadas, encaminhadas pela auxiliar, que não exigiam o uso desse recurso.

Com relação aos equipamentos utilizados pelos docentes, identificou-se em duas das classes (1º e 2º anos) o uso de computadores. Especificamente para a aluna da modalidade Educação Especial, matriculada no 1º ano, foi necessário usar o teclado com colmeia — uma placa de acrílico que é colocada sobre o teclado para separar as teclas e permitir que a aluna alcance a letra desejada sem que ative outras (Figura 7). Este recurso foi disponibilizado pela Sala Multimídia e sua utilização foi acompanhada durante o período de observação pela docente que realiza o AEE.

⁷³ Esses palitos são do tipo “abaixador de língua”, muito utilizados nos consultórios odontológicos.

Figura 7 – Teclado com colmeia



Fonte: clik.com.br (2012)

A partir das reflexões traçadas neste eixo é possível depreender que o desenvolvimento do trabalho pedagógico com os alunos da modalidade Educação Especial exige mais do que a existência de um segundo docente dentro da sala de aula. É necessária a disponibilização de materiais, equipamentos e recursos pedagógicos adequados à condição desses alunos; caso contrário, o trabalho dos auxiliares de ensino de Educação Especial permanecerá limitado ao atendimento a essas demandas.

Há que se questionar se as políticas de Educação Especial têm por objetivo mobilizar os conhecimentos desses profissionais para o ensino do que está previsto na Matriz Curricular ou se eles são alocados na classe comum justamente com o intuito de suprir tais demandas. Com base nos dados da observação e a partir da análise das atribuições do profissional de apoio elencadas na Nota Técnica nº 19/2010, pode-se inferir que as condições de trabalho desse sujeito fazem com que ele desempenhe funções de um monitor ou cuidador, conforme previsto na PNEEPEI (BRASIL, 2008a), 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.

5.2 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 Educação Especial.

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 trabalho⁷⁴.

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.

Com o objetivo de iniciar as reflexões deste eixo, optou-se por explicitar especificamente um trecho relacionado à categoria espaço identificado nesse documento. Na passagem selecionada consta que a escola inclusiva “tem por princípio o direito incondicional à escolarização de todos os educandos nas escolas de ensino regular, recusando-se a criar **espaços isolados** para ministrar um ensino específico para determinadas deficiências” (MACHADO, 2004, p. 31, grifo meu). Pode-se inferir que os espaços isolados aos quais o programa se refere estão relacionados às escolas e classes especiais, nas quais o ensino oferecido aos alunos da modalidade Educação Especial está diretamente relacionado com o tipo de deficiência.

Esse trecho do documento motivou os seguintes questionamentos: há possibilidade de esses espaços isolados também serem construídos dentro das classes do ensino regular, contexto este

⁷⁴ Cabe salientar que nos casos em que a categoria espaço for utilizada em algum documento, essa será mantida no decorrer do presente texto.

priorizado pela PNEEPEI (BRASIL, 2008a) para a escolarização dos alunos da modalidade Educação Especial? A matrícula na classe comum descarta a possibilidade de um ensino individualizado com base na deficiência? Os dados apresentados evidenciam que em quatro das classes pesquisadas o auxiliar trabalha individualmente com o aluno da modalidade Educação Especial, 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 Educação Especial, por meio de um diagnóstico que comprove uma deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

Neste eixo busca-se refletir acerca desses questionamentos com base nos dados referentes às categorias lugar e tempo. Para tanto, optou-se por organizá-lo em dois momentos. No primeiro é apresentada a estrutura física das classes de ensino observadas, com ênfase nos mobiliários utilizados pelos alunos e professores. Em seguida, a análise recai sobre a organização dos lugares no interior das salas de aula e a administração do tempo escolar.

5.2.1 Estrutura física das salas de aula

Nas quatro classes de ensino foram vistos ventiladores, lâmpadas e janelas suficientes para manter o ambiente em condições de ventilação e iluminação agradáveis. O mobiliário escolar, como um dos elementos que constitui o espaço físico da sala de aula, requer uma análise cautelosa, já que durante a observação se percebeu que o uso de cadeiras, mesas e outros mobiliários não compatíveis com a estrutura corporal dos alunos e dos docentes interfere no desenvolvimento do trabalho pedagógico, além de acarretar sérios comprometimentos à saúde.

Nas classes do 1º e 2º anos o mobiliário é compatível com a estatura dos alunos, enquanto nas classes do 3º e 4º anos, segue o tamanho padrão das cadeiras e mesas utilizadas nas demais etapas de ensino.⁷⁵ Tais dados demonstram que na RME de Florianópolis há escolas com mobiliários adequados aos alunos que recentemente saíram

⁷⁵ Os alunos da classe de ensino do 1º ano utilizam a estrutura de uma sala de aula que no período matutino é ocupada pelo Núcleo de Educação Infantil (NEI).

da Educação Infantil para ingressar no Ensino Fundamental. Entretanto, na classe do 1º ano a acessibilidade arquitetônica nos mobiliários não se estende para a aluna da modalidade Educação Especial, que faz uso de uma cadeira que não difere da que é utilizada pelos demais alunos, exceto por conter uma adaptação nas laterais para apoio dos braços.⁷⁶

Segundo Ribeiro (2004, p. 112), “quando o mobiliário não leva em conta as características antropométricas do aluno e não se ajusta às suas demandas, provavelmente, surgirão transtornos posturais [...] e cansaço, com sérias consequências para a sua vida futura”. A adaptação realizada na cadeira da aluna do 1º ano é insuficiente para manter equilibrado o seu tronco, o que exige que a auxiliar se mantenha durante todo o período da aula ao seu lado. No desenvolvimento de uma atividade, por exemplo, a auxiliar necessita dividir a sua atenção entre manter a aluna equilibrada na cadeira e ajudá-la nos movimentos dos membros superiores. Situações como esta ocorreram durante todo o período de observação, o que permite concluir que não se trata de algo esporádico, mas da maneira como se organiza o trabalho dessa docente com a aluna da modalidade Educação Especial.

Evidencia-se, assim, sobrecarga de atribuições por causa da ausência de tecnologia assistiva e mobiliário adequado, além do distanciamento entre o que está sendo concretizado no contexto da sala de aula e o que está previsto na legislação nacional como direitos das pessoas com deficiência no que tange à acessibilidade, definida como “possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida” (BRASIL, 2000, s/p). Compreende-se que uma adaptação nos mobiliários possibilitaria maior estabilidade e conforto à aluna da modalidade Educação Especial para participação das atividades, como também permitiria à auxiliar centralizar as suas ações no desenvolvimento de outros aspectos relacionados ao trabalho pedagógico.

Ainda com relação aos mobiliários disponibilizados à mesma educanda, pôde-se identificar a ausência de acessibilidade na maca utilizada pela auxiliar de ensino de Educação Especial para realizar a higiene da aluna durante a troca de fraldas. A altura que se encontra a maca em relação ao nível do chão exige que a auxiliar suspenda a aluna, o que, segundo a docente, causa-lhe dores nos membros superiores e na

⁷⁶ Ressalta-se que, nas classes de ensino do 2º, 3º e 4º anos, a condição dos alunos da modalidade Educação Especial não exige adaptações nos mobiliários.

região da coluna. Esse dado torna-se ainda mais preocupante quando associado ao tempo de atuação da docente no cargo de auxiliar de ensino de Educação Especial, que no momento da observação contabilizava apenas cinco meses. Isso evidencia que a precarização das condições de trabalho se constitui num elemento relevante para o processo de adoecimento docente.

Marin (2010, s/p), a partir de um levantamento realizado no banco de teses e dissertações da Capes entre 1987 e 2009, revela que o adoecimento está entre as consequências da precarização do trabalho docente juntamente com o “desgaste, cansaço excessivo, sofrimento, desistência, resistência [...] isolamento, sentimentos e conflitos nas relações com alunos, pares e gestores, desorganização dos trabalhadores, perda de controle sobre o próprio trabalho e constrangimentos”.

No que se refere aos mobiliários utilizados pelos docentes, identificou-se que os quatro professores regentes têm à disposição uma mesa com cadeira compatível com a estatura de um adulto, uma lousa e pelo menos um armário. Já as auxiliares de ensino de Educação Especial fazem uso do mesmo mobiliário disponibilizado aos alunos — uma situação que nas classes do 1º e 2º anos requer atenção, pois, conforme informado anteriormente, as mesas e cadeiras dos alunos que frequentam essas etapas do ensino são projetadas para crianças que recentemente ingressaram no Ensino Fundamental, sendo, dessa forma, incompatíveis com a estatura das auxiliares. Esse é mais um exemplo de precarização das condições de trabalho das docentes que, em longo prazo, poderá acarretar problemas de saúde, incluindo os de natureza ortopédica.

5.2.2 A organização dos lugares no interior das salas de aula e a administração do tempo escolar

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.

Conforme apontado no capítulo 3, está determinado no artigo 15 da Resolução nº 01/2010 que as atividades escolares no Ensino Fundamental de nove anos da RME de Florianópolis deverão ser desenvolvidas numa jornada mínima de quatro horas, incluindo o intervalo para o lanche, que deve ser monitorado em quinze minutos.

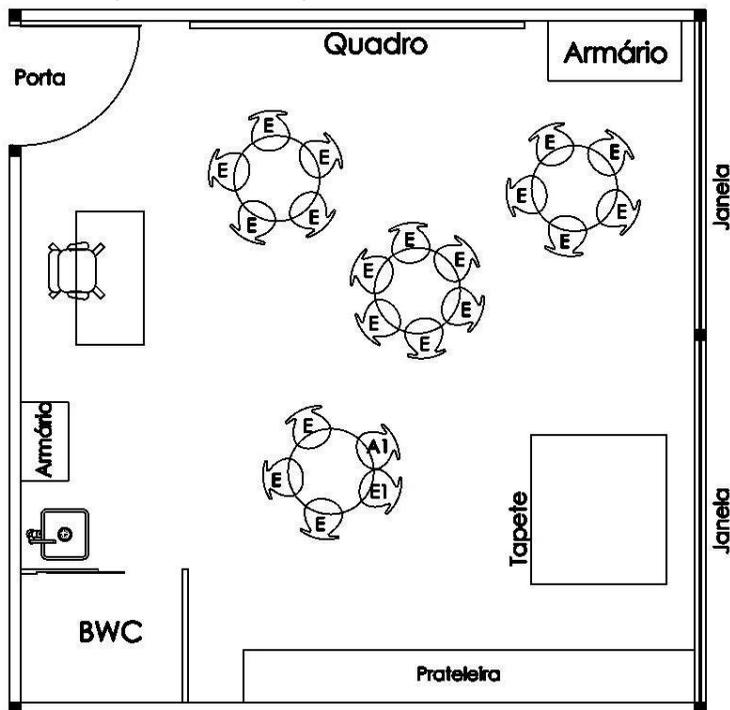
Com relação ao espaço físico se identificou, no artigo 44 da Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que o PPP das escolas deverá contemplar

a concepção da organização do espaço físico da instituição escolar de tal modo que este seja compatível com as características de seus sujeitos, que atenda as normas de acessibilidade, além da natureza e das finalidades da educação, deliberadas e assumidas pela comunidade educacional (BRASIL, 2010b, s/p).

Pode-se perceber que as categorias de tempo e espaço constituem o contexto das escolas, o que, por sua vez, representa grande relevância para a organização do trabalho dos professores com os alunos da modalidade Educação Especial. Parte-se do pressuposto de que a definição dos lugares na sala de aula (ocupados pelos alunos e professores), pode interferir na maneira como o tempo das aulas é administrado. Segundo Frago (1998, p. 111), “a distribuição interna dos espaços, usos e funções requer uma análise geral e permite, por sua vez, análises específicas de cada um dos mesmos”.

Na Figura 8 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 8 – Organização dos lugares na classe do 1º ano



Legenda:

E1: aluna da modalidade Educação Especial

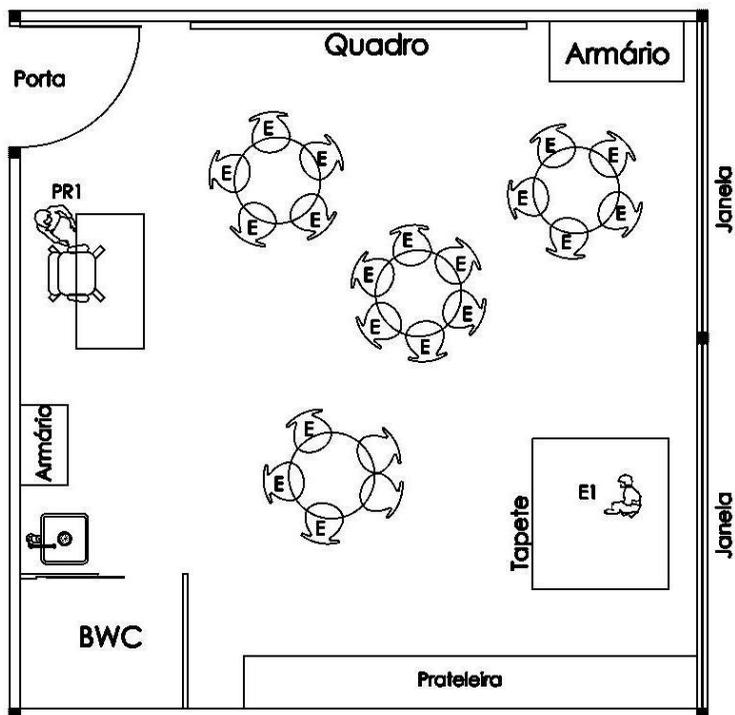
E: demais alunos da classe

A1: auxiliar de ensino de Educação Especial

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2012)

A aluna da modalidade Educação Especial está inserida em um dos grupos; contudo, sua permanência nesse lugar está condicionada à presença da auxiliar de ensino de Educação Especial. 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 9).

Figura 9 – 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, conforme salientado anteriormente. 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. Além disso, algumas atividades desenvolvidas durante a ausência da auxiliar não foram repassadas posteriormente à educanda. Esse tipo de encaminhamento foi observado apenas com a aluna da modalidade

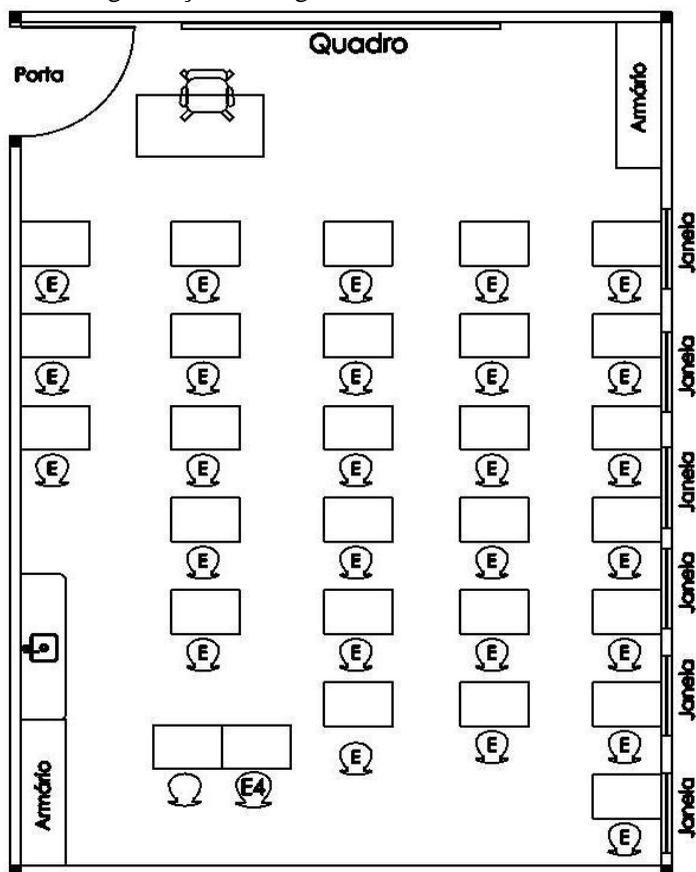
Educação Especial, ou seja, nenhum outro aluno deixou de fazer as atividades propostas pelo professor regente.

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. Vale lembrar que o professor regente que leciona nessa classe (1º ano) afirmou não ter um planejamento diferenciado para a aluna da modalidade Educação Especial, fato que poderia justificar a existência de objetivos voltados especificamente para o ensino com essa aluna.

Nota-se que há uma relação direta entre as condições adequadas de trabalho do professor, previstas no artigo 67 da LDB nº 9.394/96, e o processo de escolarização dos alunos da modalidade Educação Especial, pois a ausência dos recursos resulta em precarização do trabalho docente e do ensino oferecido a esses sujeitos. Também se faz necessária a elaboração de um planejamento com objetivos voltados para o ensino desses alunos, de modo que sejam atendidas as necessidades educacionais que surgem durante o processo de escolarização. De outro modo, corre-se o risco de organizar o ensino a partir do imprevisto.

Na classe do 4º ano, as mesas e cadeiras de uso individual dos alunos estão distribuídas em cinco filas. A Figura 10 mostra que o mobiliário utilizado pelo aluno da modalidade Educação Especial não está inserido nessa organização, pois se encontra localizado separadamente em um dos cantos da sala.

Figura 10 – 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 Educação Especial no ensino regular não impede que, em algumas classes, esses sujeitos permaneçam em lugares isolados. Segundo Garcia (2008), as redes municipais de ensino, diante da “perspectiva inclusiva”, são desafiadas a uma reorganização, mas é preciso questionar se

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

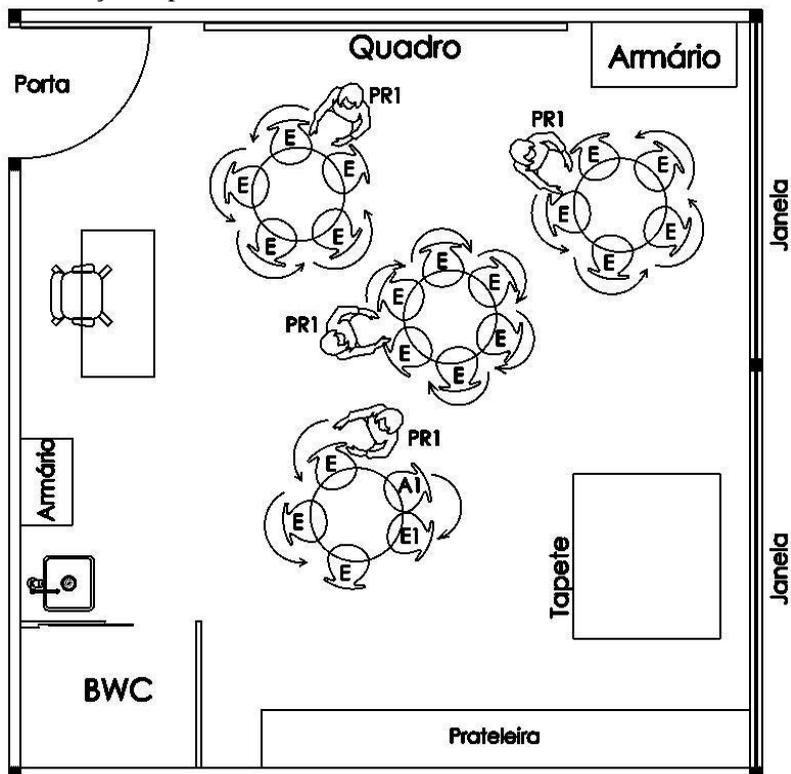
A partir dos dados da observação se pode afirmar que a matrícula dos alunos da modalidade Educação Especial nas escolas da rede regular de ensino não pressupõe que os lugares estejam organizados para que eles façam parte de um coletivo, o que, conseqüentemente, individualiza o trabalho docente com esses alunos no interior das salas de aula. 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 11 e 12. Contudo, pôde-se perceber que as intervenções não contemplam especificamente os alunos da modalidade Educação Especial, 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 Educação Especial. 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 11 – 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

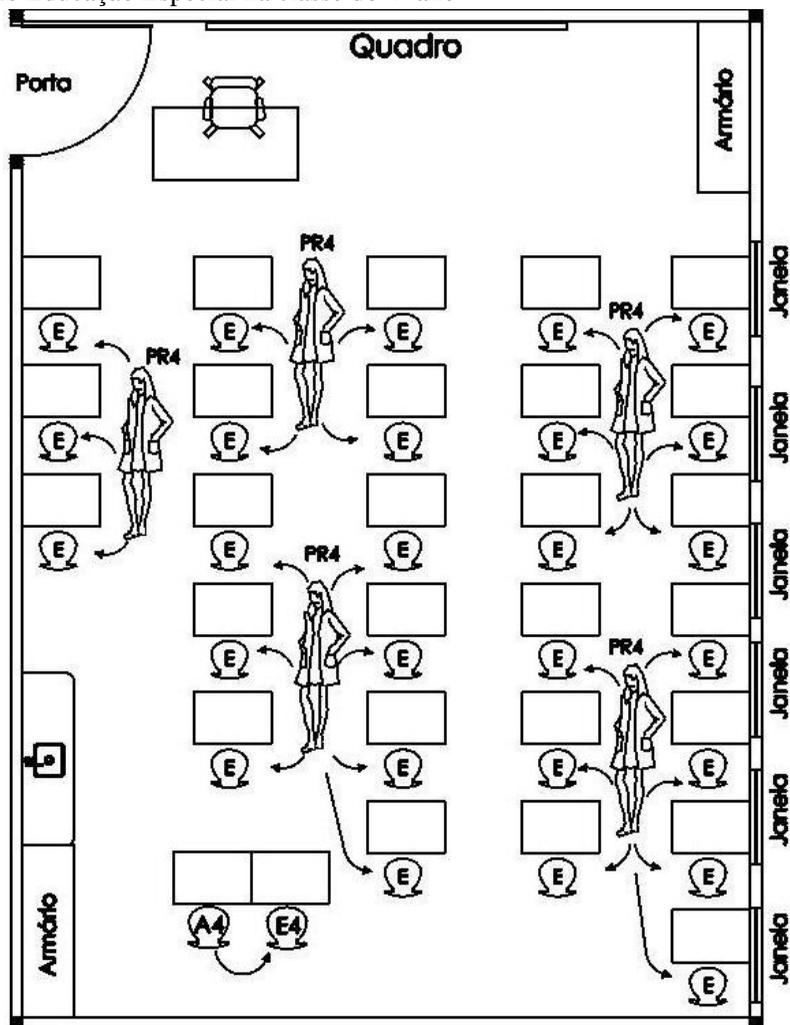
Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2012)

Com relação ao lugar ocupado pelas auxiliares de ensino de Educação Especial 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 Educação Especial. Ao analisar o Documento Orientador da Educação Especial (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 Educação Especial, 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 Educação Especial, enquanto o professor regente direciona atenção para os demais alunos da classe, como mostram as figuras 11 e 12. Cabe salientar que não há uma proposta de trabalho coletivo entre os dois docentes no Documento Orientador da Educação Especial, o que pode justificar a divisão de atribuições e a forma como se organizam os lugares.

Figura 12– 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)

É importante salientar que após o acompanhamento durante o horário do lanche — atribuição prevista no Documento Orientador —, a auxiliar do 1º ano se dirige ao banheiro que fica localizado dentro da sala de aula para realizar a higienização da aluna, o que inclui a troca de fraldas e a escovação dos dentes. A existência desse espaço contribui significativamente para que a auxiliar realize os procedimentos de higienização, preservando a privacidade da aluna da modalidade Educação Especial. Entretanto, a pesquisa de Martins (2011) demonstra que essa não é a realidade vivenciada diariamente por muitos auxiliares de ensino de Educação Especial. Nas entrevistas que realizou, grande parte desses docentes “alegaram ter que realizar trocas de fraldas de crianças em espaços improvisados nas próprias salas de aula, uma vez que não dispõe de locais destinados a essa atividade” (MARTINS, 2011, p. 142).

Durante os procedimentos de higienização, que duram em média quinze minutos, não há interrupção da aula, ou seja, a aluna da modalidade Educação Especial não participa do que está sendo desenvolvido com a classe durante a sua ausência. Dessa forma, além de não usufruir das atividades que são desenvolvidas durante o horário do lanche da auxiliar, a aluna também não tem contato com os conteúdos e atividades que estão sendo repassados enquanto está no banheiro.

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 Educação Especial 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 hypersolicitação, cujas fontes estão nas infundáveis

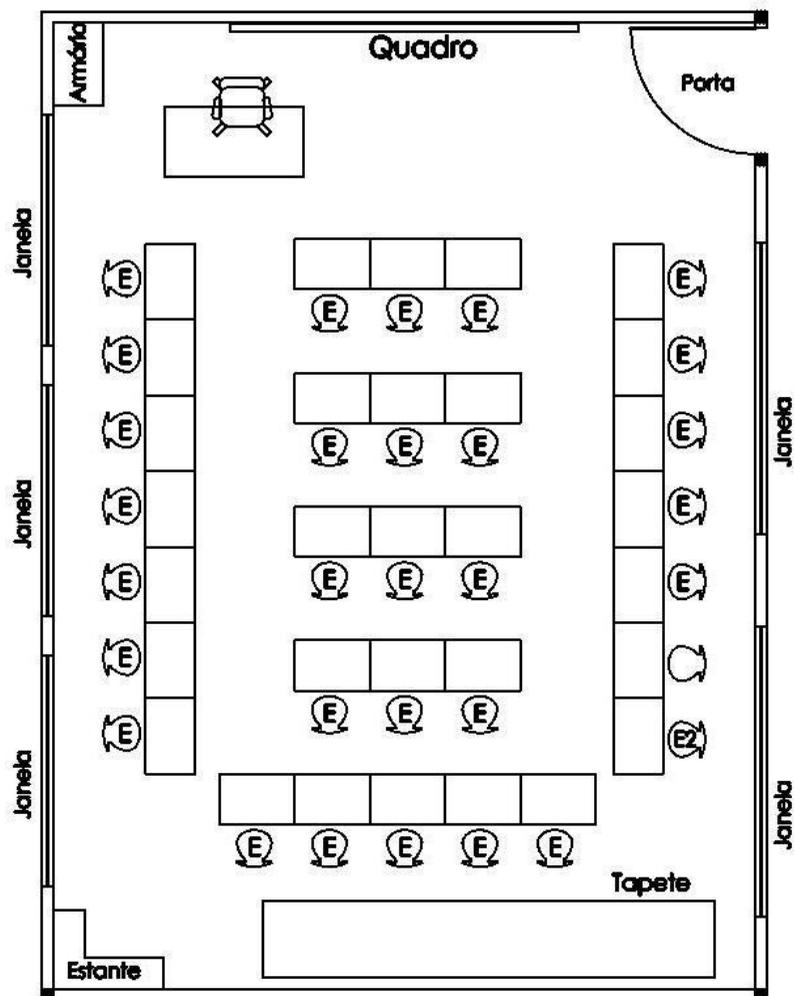
e crescentes demandas que lhes chegam dia após dia.

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 Educação Especial 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 13 e 14, existe uma aproximação física entre os integrantes da classe. Os alunos da modalidade Educação Especial também estão inseridos nessa organização espacial e assim têm a oportunidade de se relacionar com outros alunos⁷⁷. 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 Educação Especial e os demais integrantes da classe impossibilita a interação durante as aulas.

⁷⁷ Salienta-se que o aluno da modalidade Educação Especial matriculado na classe do 2º ano tem o hábito de trocar de lugar entre as aulas, algo também realizado por outros alunos. Por isso, na Figura 13 aparece apenas um dos lugares ocupados pelo aluno durante a observação.

Figura 13 – Organização dos lugares na classe do 2º ano



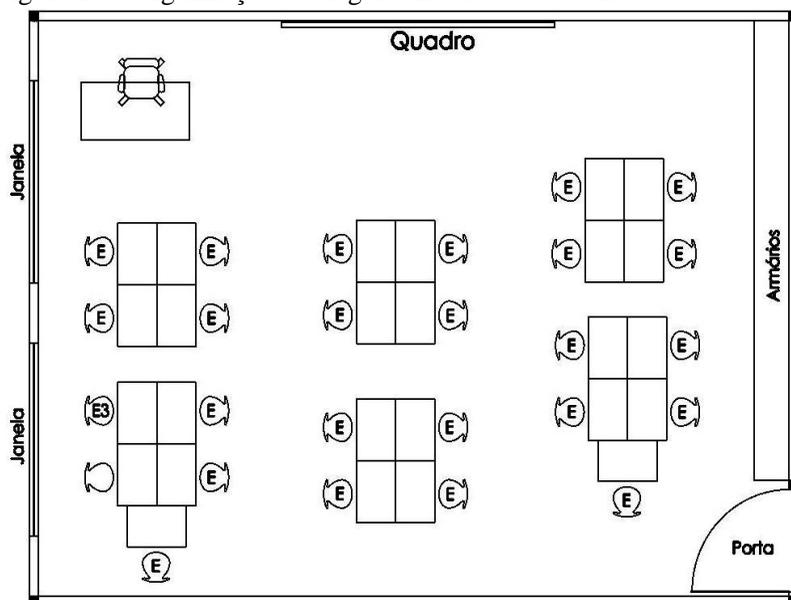
Legenda:

E2: aluno da modalidade Educação Especial

E: demais alunos da classe

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2012)

Figura 14 – 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)

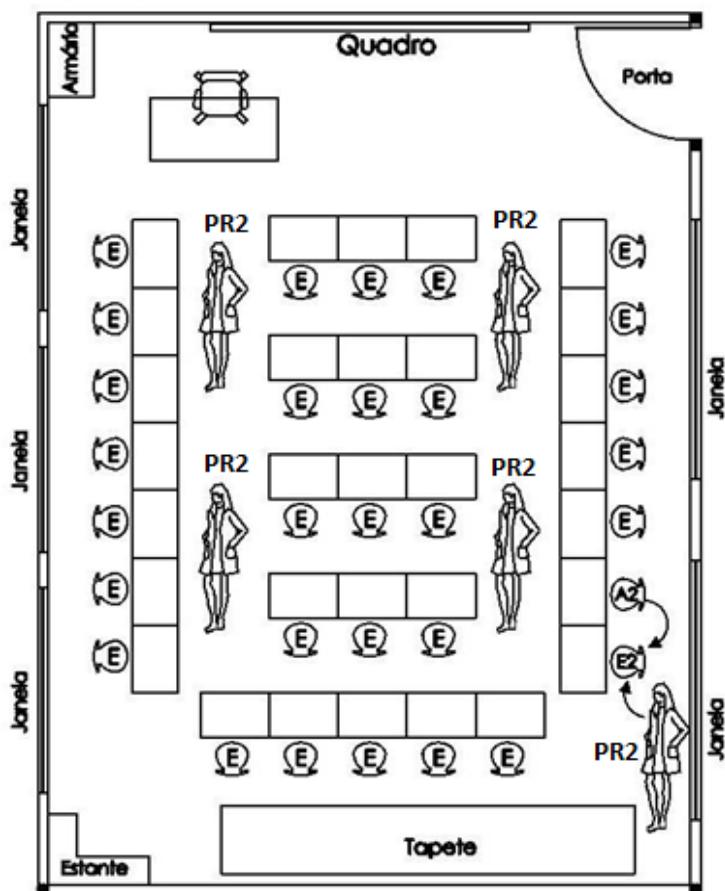
No que diz respeito aos lugares utilizados pelos docentes nas classes do 2º e 3º anos, constataram-se algumas semelhanças e diferenças em relação ao que foi observado nas classes do 1º e 4º anos. As professoras regentes, por exemplo, também têm o hábito de circular entre as carteiras durante o desenvolvimento das atividades, mas a presença das auxiliares ao lado dos alunos da modalidade Educação Especial 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 15 e 16).

Percebe-se que a forma como os lugares estão organizados nestas classes não impossibilita que as professoras regentes contemplem os alunos da modalidade Educação Especial durante o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Também se percebeu que o lugar ocupado pelas auxiliares de ensino de Educação Especial não difere do que foi observado nas classes do 1º e 4º anos, o que permite inferir que essas docentes, como

profissionais da Educação Especial da RME de Florianópolis, estão sendo orientadas a permanecer durante a aula ao lado dos alunos da modalidade Educação Especial, com suas ações voltadas exclusivamente para esses sujeitos.

Figura 15 – Movimentação da professora regente e da auxiliar de ensino de Educação Especial na classe do 2º ano



Legenda:

E2: aluno da modalidade Educação Especial

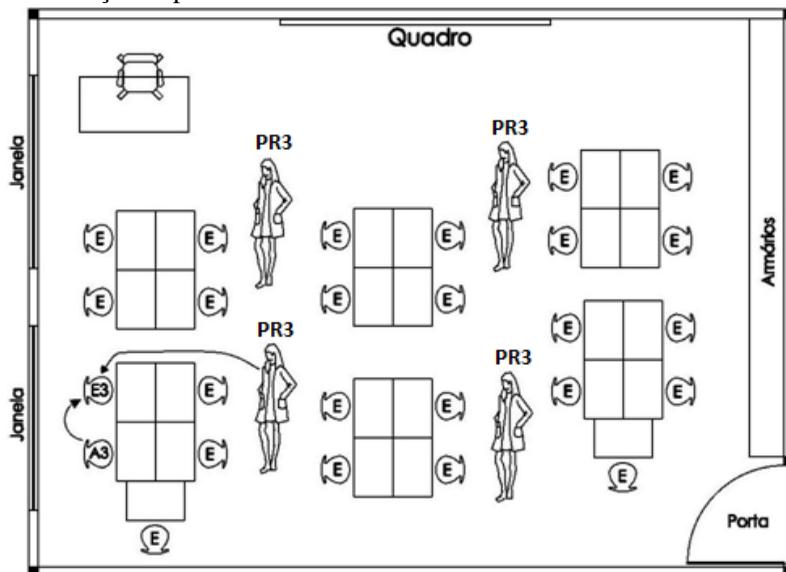
E: demais alunos da classe

PR2: professora regente

A2: auxiliar de ensino de Educação Especial

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2012)

Figura 16 – 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

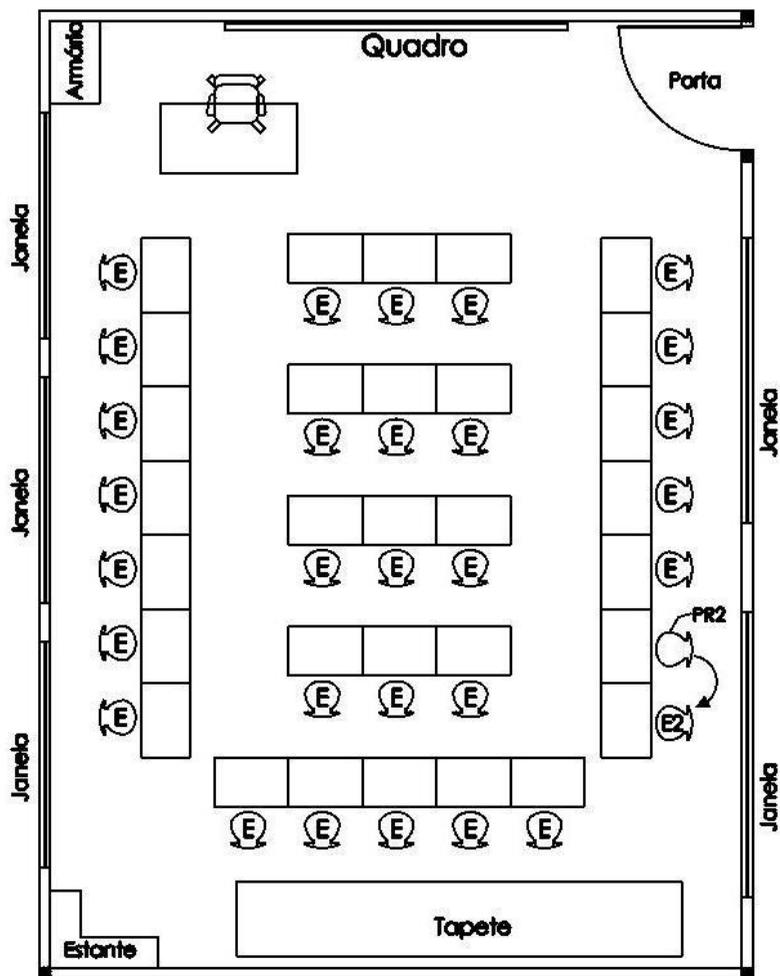
PR3: professora regente

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 (Figuras 17 e 18). 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.

Figura 17 – Lugar ocupado pela professora regente da classe do 2º ano durante a ausência da auxiliar de ensino de Educação Especial



Legenda:

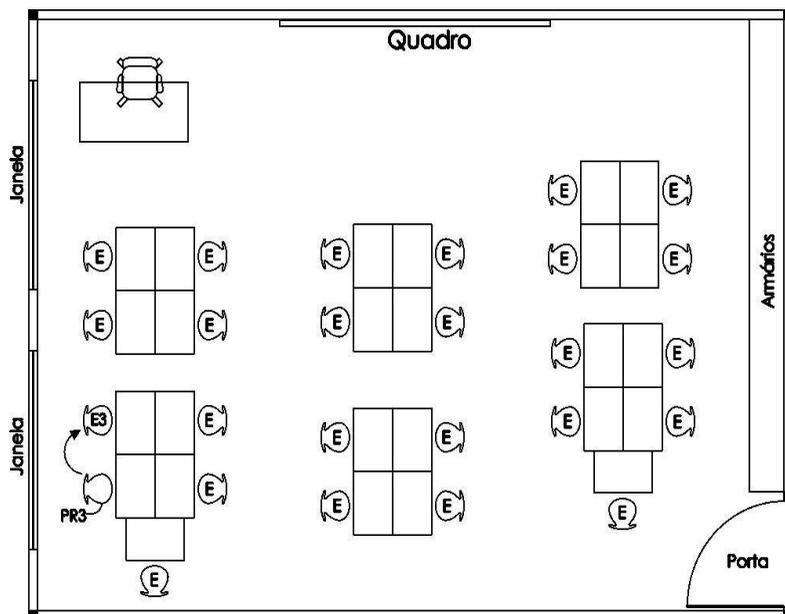
E2: aluno da modalidade Educação Especial

E: demais alunos da classe

PR2: professora regente

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2012)

Figura 18 – Lugar ocupado pela professora regente da classe do 3º ano durante a ausência da auxiliar de ensino de Educação Especial



Legenda:

E3: aluno da modalidade Educação Especial

E: demais alunos da classe

PR3: professora regente

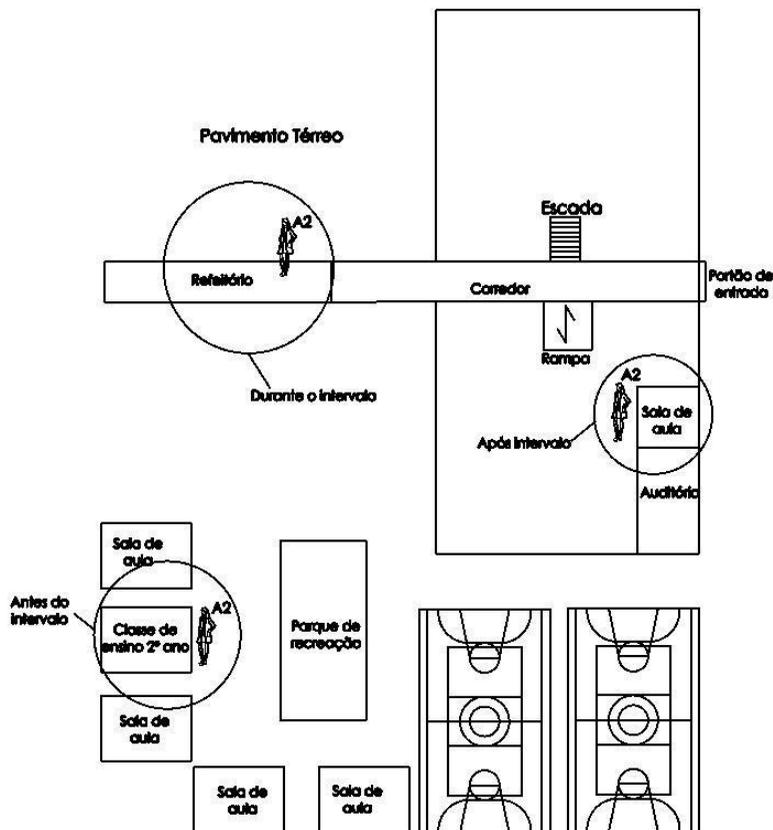
Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2012)

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.

Conforme apontado no capítulo 2, as auxiliares que atuam nas classes do 2º e 3º anos exercem a função de volante e por isso 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 19, 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 Educação Especial, 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 Educação Especial.

Figura 19 – Movimentação da auxiliar volante do 2º ano



Legenda:

A2: auxiliar de ensino de Educação Especial

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2012)

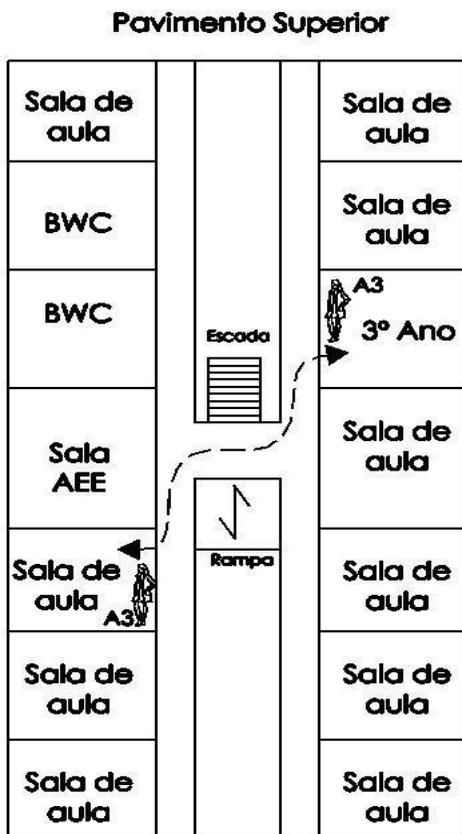
Diferentemente dessa situação, a auxiliar do 3º ano alterna o tempo do seu trabalho entre duas classes, ou seja, faz revezamento para auxiliar dois alunos que apresentam condições distintas e estão matriculados em diferentes etapas do ensino (Figura 20). Percebe-se que o fato de ambas as auxiliares desenvolverem o seu trabalho na mesma

escola não impediu que as quatro horas do período vespertino fossem administradas de maneiras diferentes.

No Documento Orientador da Educação Especial (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 Educação Especial 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 Educação Especial.

Cabe destacar que a auxiliar do 3º ano também acompanha o aluno da modalidade Educação Especial 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 Educação Especial e demais professores do ensino regular.

Figura 20 – 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 Educação Especial. 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 Educação Especial 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 Educação Especial.

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 neste capítulo evidenciam que a ausência de materiais e recursos pedagógicos adaptados interfere no desenvolvimento do trabalho docente com os alunos da modalidade Educação Especial. 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. Constatou-se que a auxiliar do 1º ano vem desempenhando funções que provocam sobrecarga de atribuições e conseqüentemente a intensificação do trabalho docente — situação que poderia ser solucionada, pelo menos em parte, com o uso de tecnologias assistivas.

Os dados apresentados no segundo eixo permitem concluir que o fato de os alunos da modalidade Educação Especial 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 Educação Especial, 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 em ambos os eixos 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, apontada neste capítulo e no anterior, confirma o pressuposto de que os professores e auxiliares de ensino de Educação Especial não podem ser responsabilizados individualmente pela escolarização dos alunos da modalidade Educação Especial.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa buscou-se compreender a organização do trabalho docente na classe comum com os alunos da modalidade Educação Especial matriculados em escolas da RME de Florianópolis. Para tanto, foram adotados quatro procedimentos metodológicos: balanço da produção acadêmica no período de 2002 a 2011, observação em classes do Ensino Fundamental, entrevistas com os professores que atuam nesses lugares e análise de documentos de legislação educacional e das políticas da área da Educação Especial.

Participaram deste estudo quatro professores regentes e quatro auxiliares de ensino de Educação Especial que lecionam em escolas situadas na região norte do município de Florianópolis. Todos possuem formação no Ensino Superior, sete em Pedagogia com habilitação para séries iniciais e um cursou Normal Superior para lecionar no Ensino Fundamental.

Na introdução deste trabalho buscou-se expor a “adesão” do Brasil, a partir da década de 1990, aos direcionamentos definidos em conferências internacionais que tinham por intuito garantir o direito à educação para todos os indivíduos. Para alcançar esse objetivo, elementos das políticas de Educação Especial no Brasil foram sendo redimensionados, como a função da modalidade Educação Especial, o seu público-alvo, os espaços de escolarização desses sujeitos e as atribuições dos serviços e profissionais da Educação Especial.

Identificou-se que a implementação dessas políticas na classe comum vem ocorrendo por meio da atuação do profissional de apoio ou auxiliar de ensino de Educação Especial, como se verificou na RME de Florianópolis. As atribuições do auxiliar estão relacionadas aos alunos da modalidade Educação Especial no âmbito da acessibilidade, higiene, locomoção, comunicação e alimentação. Na Nota Técnica nº 19 (BRASIL, 2010a), esse profissional é definido como um serviço, assim como o AEE. Este é realizado na sala de recursos multifuncionais e também contribui para o desenvolvimento do trabalho docente na classe comum, pois, ao elaborar recursos pedagógicos e de acessibilidade para os alunos da modalidade Educação Especial, possibilita a esses sujeitos participarem das atividades propostas pelo professor regente.

Por meio do balanço, identificou-se que apenas dois trabalhos dentre os selecionados fizeram apontamentos críticos com relação as políticas de Educação Especial. Tal dado demonstra ser extremamente relevante, na medida em que nos permite inferir que as análises acerca do trabalho docente realizado com os alunos da modalidade Educação

Especial estão sendo realizadas de maneira restrita, ou seja, circunscritas ao que ocorre no interior das salas de aula, sem considerar as mediações existentes entre o trabalho pedagógico realizado na classe comum, por exemplo, com as políticas de Educação Especial e o modo de produção capitalista.

Ademais, se pôde perceber que o trabalho docente articulado com a Educação Especial ainda é um objeto de estudo pouco explorado. Do conjunto de dezessete produções selecionadas, três investigaram o profissional de apoio, sendo que apenas duas destas se propuseram a analisar o trabalho desse profissional realizado junto com o do professor regente, o que evidencia a escassez de pesquisas sobre essa temática.

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 do presente trabalho, 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.

Ao constatar que o foco das políticas de Educação Especial não é o processo de escolarização desses sujeitos, presumia-se que esse seria

objeto de reflexão dos documentos do Ensino Fundamental, haja vista que essa etapa do ensino está organizada por uma Matriz Curricular que permite aos alunos avançarem no processo de apropriação de conteúdos acadêmicos. Entretanto, ao analisar tais documentos, verificou-se que a matrícula dos alunos da modalidade Educação Especial no ensino regular não implicou mudanças na organização do Ensino Fundamental.

Esses documentos não contêm reflexão sobre o planejamento do trabalho pedagógico com esses sujeitos, o que é imprescindível, pois, dependendo da condição do aluno da modalidade Educação Especial, o professor necessitará planejar uma atividade adaptada, mobilizar recursos pedagógicos diferenciados, reorganizar o uso do tempo e dos lugares, entre outros elementos. O não atendimento dessas necessidades específicas resulta na precarização do trabalho docente e conseqüentemente na qualidade da escolarização dos alunos da modalidade Educação Especial, porque o professor precisa elaborar um planejamento que contemple esse sujeito, mas não dispõe de orientações para atender a esse objetivo.

Segundo Oliveira et al. (2012, p. 10), muitas demandas apresentadas ao professor “não podem ser resolvidas por ele, que não detém meios e nem condições de trabalho para tal, e daí advém o lado perverso da auto-intensificação, que [...] causa sofrimento, insatisfação, doença, frustração e fadiga”.

Os eixos de análise apresentados no decorrer dos capítulos contribuíram para visualizar uma divisão na organização do trabalho docente com os alunos da modalidade Educação Especial nas classes observadas. O planejamento é elaborado apenas pelo professor regente; contudo, o desenvolvimento do que foi planejado é acompanhado pelo auxiliar de ensino de Educação Especial. Notou-se que, quando esse profissional está na sala de aula, o professor regente direciona a sua atenção para os demais integrantes da classe a fim de executar o que foi planejado, enquanto o auxiliar trabalha para que o aluno da modalidade Educação Especial realize as atividades propostas pelo professor regente. Na ausência do auxiliar, observou-se em apenas duas classes que o professor regente estendeu suas ações para os alunos da modalidade Educação Especial, enquanto nas duas outras esses sujeitos permaneceram sem participar das atividades encaminhadas.

Também foi possível identificar isso ao analisar a organização dos lugares no interior das salas de aula, pois o auxiliar, nas quatro classes, permaneceu posicionado, durante o período de aula, ao lado do aluno da modalidade Educação Especial, com sua atenção voltada exclusivamente para esse sujeito. A partir desses dados se depreende

que há uma divisão do trabalho docente nas classes participantes da pesquisa, pautada no critério de o aluno possuir ou não um diagnóstico de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

Na Nota Técnica nº 19 (BRASIL, 2010a) e no Documento Orientador da Educação Especial (FLORIANÓPOLIS, 2007), o profissional de apoio ou auxiliar de ensino de Educação Especial é direcionado especificamente para alguns alunos, que também são definidos a partir do diagnóstico clínico. A divisão do trabalho pedagógico no interior da classe comum está prevista mesmo que de maneira implícita em ambos os documentos, de modo que as atribuições desses profissionais os conduzem a organizar suas ações especificamente para os alunos que possuem deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento. A partir desses dados, conclui-se que não há uma proposta para a realização de um trabalho pedagógico coletivo juntamente com o professor regente.

Numa das classes essa divisão tem como consequência o oferecimento de um ensino totalmente diferenciado para o aluno da modalidade Educação Especial, pois a ele são propostas atividades estruturadas pela auxiliar, mas que não possuem relação com o planejamento elaborado pela professora regente e estão em grande medida baseadas em conteúdos referentes a etapas de ensino anteriores àquela que o aluno frequenta. Essas constatações permitem afirmar que o fato de os alunos frequentarem classes do ensino regular não impede que nesse contexto sejam organizados lugares isolados com um ensino diferenciado, ou seja, visualiza-se uma segregação no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

A diferenciação não se limita ao ensino, estando também presente entre os professores. Como exemplo, pode-se destacar a remuneração desses docentes. Para trabalhar 40 horas semanais, o professor regente dos anos iniciais do Ensino Fundamental recebe R\$: 1.797,26, enquanto o salário do auxiliar de ensino de Educação Especial é de R\$: 1.283,76 (FLORIANÓPOLIS, 2011b). Esse dado aponta para a desvalorização do auxiliar de ensino de Educação Especial que, apesar de cumprir a mesma carga horária do professor regente, tem remuneração 40% menor. Segundo Oliveira et al. (2005, p. 17-18)

a política salarial do setor público no Brasil, caracteriza-se por uma grande diversidade, marcada por medidas diferenciadoras e flexibilizadoras das relações de trabalho. Dessa forma, os vencimentos dos docentes se

diferenciam em função da carreira, do contrato de trabalho — efetivo ou temporário — do cargo, do regime de trabalho, do nível e da classe, do tempo de serviço, da investidura em cargos de confiança, das gratificações incorporadas, da titulação.

Ainda com relação aos eixos de análise, observou-se em algumas classes que o fato de não existir um planejamento diferenciado para os alunos da modalidade Educação Especial muitas vezes impede que as necessidades específicas desses sujeitos sejam contempladas durante o desenvolvimento das atividades. É importante salientar que, ao planejar, o professor tem a possibilidade de organizar antecipadamente adaptações, recursos, entre outros elementos necessários para garantir a participação e o aprendizado desses alunos.

Entende-se que no processo de elaboração do planejamento é imprescindível a participação do auxiliar de ensino de Educação Especial, haja vista que esse profissional trabalha diretamente com o aluno dessa modalidade e, dessa forma, pode contribuir com sugestões para o enriquecimento do trabalho pedagógico. Contudo, tal situação somente será possível caso seja disponibilizado, para ambos os profissionais, tempo de trabalho para a elaboração do planejamento em conjunto, o que não foi verificado durante a pesquisa; muito pelo contrário, o que se viu foi uma sobrecarga de atribuições que aponta para a intensificação do trabalho docente.

No que se refere ao eixo dos materiais/equipamentos/recursos pedagógicos, constatou-se que, numa das classes, grande parte do tempo de trabalho do auxiliar de ensino de Educação Especial permanece concentrado na elaboração de estratégias com o intuito de garantir a participação do aluno da modalidade Educação Especial nas atividades propostas. Esse dado indica que o auxiliar vem trabalhando para atender a demandas que poderiam ser minimizadas com o uso de materiais e recursos pedagógicos adaptados de acordo com as necessidades dos alunos. Visualiza-se um profissional substituindo a função de recurso material, o que permite inferir que o auxiliar está sendo utilizado como estratégia de redução dos custos advindos da matrícula dos alunos da modalidade Educação Especial na classe comum.

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”.

Durante a realização desta pesquisa surgiram muitos dados para pensar sobre o trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos da modalidade Educação Especial, algo extremamente importante quando se entende que as reflexões relativas ao processo de escolarização desses sujeitos não podem permanecer circunscritas apenas à defesa pela garantia de acesso à classe comum. Considera-se que esse é um objeto de estudo profícuo para a realização de novas pesquisas na área da educação.

Ademais, não foi possível traçar, de maneira mais incisiva, uma análise sobre a articulação do professor do AEE com o auxiliar de ensino de Educação Especial — aspecto fundamental para compreender por que grande parte das atribuições do auxiliar está subordinada ao professor da sala de recursos multifuncionais, ou seja, para ser realizada, depende das orientações desse profissional e não do professor regente.

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

No decorrer desta 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. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio./ago. 2009.

BARBOSA, Vera Lúcia de Brito. **O agir docente numa escola inclusiva**. 2002. 225f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos no interior. In: BOURDIEU, Pierre (Org.). **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 481-486.

BRASIL ESCOLA. **Síndrome de Williams**. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/doencas/sindrome-williamsbeuren-swb.htm>>. Acesso em: 22 maio 2012.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi ; SANTOS, Roseli Albino (Orgs.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Brasília, DF: Capes, 2008. p. 43-63.

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.

CLICK – Tecnologia Assistiva. **Teclado com colmeia** (ilustração). Disponível em: <www.clik.com.br>. Acesso em: 14 jun. 2012.

CLICK – Tecnologia Assistiva. **Prancha de comunicação alternativa** (ilustração). Disponível em: <www.clik.com.br>. Acesso em: 14 jun. 2012.

COLETIVO DE ESTUDOS DE POLÍTICA EDUCACIONAL. Disponível em:

<<http://www.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=PesqGrupo>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

DEVÊNS, Wirlândia Magalhães. **O trabalho colaborativo crítico como dispositivo para práticas educacionais inclusivas**. 2007. 214 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, ES, 2007.

DUARTE, Newton. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan./jun. 2006.

DUEK, Viviane Preichdt. **Docência e inclusão: reflexões sobre a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva**. 2006. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2006.

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.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. Roteiro de trabalho do minicurso oferecido durante a 31ª Reunião Anual da Anped [GT15: Educação Especial]. Caxambu, MG, 19-22 out. 2008. Disponível: <<http://www.dfe.uem.br/texto.Olinda.PDF>>. Acesso em: 12 jun. 2012.

FACCO, Marília Alves. **Educação inclusiva e atividade docente: um caminho difícil**. 2007. 89 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2007.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. Alunos com deficiência na escola comum: Os professores ensinam? Eles aprendem? **Anais...** 28º Reunião Anual da Anped, Caxambu, 2005.

FISIOBRAS. **Andador** (ilustração). Disponível em: <<http://www.fisiobras.com.br/ortopedia/>>. Acesso em: 18 jun. 2012.

FONTES, Rejane de Souza. **A educação inclusiva no município de Niterói (RJ): das propostas oficiais às experiências em sala de aula - o desafio da bidocência**. 2007. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, 2007.

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. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. A educação de sujeitos considerados portadores de deficiência: contribuições Vygotskianas. **Ponto de Vista**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 42-46, jul./dez. 1999.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Discursos políticos sobre inclusão: questões para as políticas públicas de Educação Especial no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** 2004b.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação inclusiva e trabalho pedagógico: uma análise do modelo de educação especial na educação básica. Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: conhecimentos e margens. 2008, 4, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 2008.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política nacional de educação especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In: **Professores e educação especial: formação em foco**. 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. 65-78.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Cláudio Roberto (Orgs.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 11 a 24.

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. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. 2004. 227f. Tese

(Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2004a.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; SILVA, Cláudia Teles da. Política de educação especial: uma análise das ênfases temáticas e do corpo docente do VI Seminário de Educação Inclusiva em Florianópolis/SC. **Anais... VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**, 2011.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. **Políticas públicas de educação especial e escolarização de sujeitos com deficiência**. I Reunião Integrada de Pesquisa, Universidade Estadual de Londrina, 11 a 13 ago 2010. Disponível em: <<http://xa.yimg.com/kq/groups/25039386/895623685/name/I%20REUNIAO%20INTEGRADA%20DE%20PESQUISA.doc>>. Acesso em: 16 jun. 2012.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 4 ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Cláudio Roberto; VICTOR, Sônia Lopes (Org.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: Edufes, 2005.

LEHER, Roberto. Educação no capitalismo dependente ou exclusão educacional? In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandef Pinto; MILLER, Stela (Orgs.). **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. Araraquara, SP: Junqueira & Marín, 2009.

LORENZINI, Vanir Peixer. O que estamos fazendo diante das “diferenças” em sala de aula? Reunião Anual da Anped, 30, 2007, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 15 maio 2012.

MACEDO, Eliana Becker de. **Das concepções políticas às práticas escolares cotidianas: qual inclusão escolar?** 2006. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, SP, 2006.

MACHADO, Rosângela. Educação especial na escola inclusiva: políticas, paradigmas e práticas. São Paulo: Cortez, 2009.

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

MAGNANI, José Guilherme Cantor. O (velho e o bom) caderno de campo. **Sexta-feira**, n. 1, p. 8-12, maio 1997, São Paulo.

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.

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. Precarização do trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Lívia Fraga. **Dicionário: trabalho docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

MARTINS, Marcos Francisco. **Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade?** Campinas, SP: Autores Associados; Americana, SP: Unisal – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2008.

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

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

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Acolhendo e atuando com alunos que apresentam paralisia cerebral na classe regular: a organização da escola. **Rev. Bras. Ed. Esp.** Marília, v. 13, n. 1, p. 111-130, jan./abr. 2007.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares de sala de aula como objeto de estudo. In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos (Orgs.). **Deficiência e escolarização:**

novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008, p. 109-162.

MÉZÁROS, Itsvan. **Educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MICHELS, Maria Helena; CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Implicações da diversificação na dinâmica das salas multimeios na rede municipal de Florianópolis: o caráter conservador da perspectiva inclusiva na educação especial. **Anais... VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Painel de Controle**. Disponível em: <<http://painel.mec.gov.br/>>. Acesso em: 12 abr. 2012.

MORAES, Valdete Aparecida Veiga de. Gestão da educação especial do Paraná: manutenção das escolas especiais. **Anais... IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2012.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; MARTINS, André Silva. A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010. p. 23-38.

OLIVEIRA, Dalila Andrade et al. **Estudo dos conflitos nos sistemas educacionais da região: agendas, atores, evolução, manejo e desenlaces**: relatório de estudo de caso do Brasil. Buenos Aires: Observatório Latino-americano de Políticas Educacionais, 2005.

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.

OLIVEIRA, Keila de Souza. **Prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental para alunos com deficiência**. 2009. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, PE, 2009.

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.

PAIVA, José Francisco Figueiredo. **A experiência da inclusão escolar na rede pública municipal de ensino de Colatina-ES**: dilemas e desafios de práticas inclusivas em sala de aula. 2009. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, ES, 2009.

PLATAFORMA LATTES. **Rosângela Machado**. Disponível em: <lattes.cnpq.br/>. Acesso em: 14 maio 2012.

PORTAL MEC. **Educação especial**: ministro defende inclusão de alunos com deficiência em classes regulares [31 maio 2012]. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17814>. Acesso em: 03 de junho de 2012.

RE-FAZENDO - Assessoria Educacional Especial. **Autismo**. Disponível em: <<http://www.autismo.com.br/index.php>>. Acesso em: 22 maio 2012.

REY, Bruneta. **A inclusão de alunos com necessidades aplicada nas séries iniciais do ensino fundamental**: um olhar na sala de aula. 2003. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, SP, 2003.

RIBEIRO, Solange Lucas. Espaço escolar: um elemento (in)visível no currículo. *Sitientibus*, Feira de Santana, n. 31, p. 103-118, jul./dez. 2004.

RODRIGUES, Ana Maria de Oliveira. M. O. **Os prescritos & as ações de inclusão na sala de aula regular**. 2009. 136 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

RUSSO, Maria José de Oliveira. **Alunos com deficiência no ensino regular**: e agora professor, vamos falar de inclusão? 2007. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, SP, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SCHNEIDER, Marlei de Fátima. **A prática pedagógica e as adaptações curriculares no processo de inclusão do aluno deficiente mental**. 2002. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, SP, 2002.

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.

SOLÉ, Isabel; BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa. **Aprender a ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. O projeto de ensino-aprendizagem como instrumento de gestão do trabalho em sala de aula. In: VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 10 ed. São Paulo: Libertad, 2009. p. 147-152.

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

DOCUMENTOS INTERNACIONAIS

OEA – Organização dos Estados Americanos. **Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Guatemala, 1999.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo**. Nova Iorque: ONU, 2007.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Espanha, 1994.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990.

DOCUMENTOS NACIONAIS

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, 2001a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 17/2001**. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, DF: 2001c.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 13/2009**. Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília, DF, 2009c.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência. Brasília, 1999.

BRASIL. **Decreto nº 6.253**, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação (Fundeb). Brasília, DF, 2007a.

BRASIL. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Institui o atendimento educacional especializado. Brasília, DF, 2008b.

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 2009a.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Brasília, DF, 2011c.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Brasília, DF, 2001b.

BRASIL. **Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Brasília, DF, 2000.

BRASIL. **Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Dispõe sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Brasília, DF, 2006a.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Atendimento educacional especializado**: deficiência física. Brasília: MEC, 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Atendimento educacional especializado**: deficiência visual. Brasília: MEC, 2007d.

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. Brasília, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações gerais. Brasília: MEC, 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar**: caderno de instruções. Brasília, DF, 2011a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 62/2011**, de 8 de dezembro de 2011. Orientações aos sistemas de ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011. Brasília, DF: MEC, 2011b.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial nº 13/2007**. Programa de implantação de sala de recursos multifuncionais. Brasília, DF: MEC, 2007c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de educação inclusiva:** direito à diversidade. Documento orientador. Brasília, DF: MEC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento:** programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Brasília: MEC, 2008c.

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, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de orientação:** programa de implantação de sala de recursos multifuncionais. Brasília: MEC, 2010c.

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, 2004a.

BRASIL. **Resolução nº 4**, de 13 de julho de 2010. Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. Brasília, DF, 2010b.

DOCUMENTOS MUNICIPAIS

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura de Florianópolis. **Documento orientador da educação especial na rede municipal de ensino.** Florianópolis, 2007.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura de Florianópolis. **Projeto Político Pedagógico Escola A**, 2010e.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura de Florianópolis. **Projeto Político Pedagógico Escola C**, 2010a.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura de Florianópolis. **Projeto Político Pedagógico Escola B**, 2011c.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura de Florianópolis. **Resolução nº 01**. Fixa normas para o ensino fundamental de nove anos da rede municipal de ensino. Florianópolis, SC, 2010b.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura de Florianópolis. **Resolução nº 03**. Dispõe sobre o processo de avaliação, recuperação, aprovação e reprovação para o ensino fundamental da rede municipal de ensino. Florianópolis, SC, 2002.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 033/2003**. Cria e normatiza o serviço de atendimento educacional especializado no município. Florianópolis, SC, 2003.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Programa Educação Integral [s/d] mimeo.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação**. Florianópolis, SC, 2009.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura de Florianópolis. **Sistema Educacional UniBrasil é implantado na rede municipal**. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/noticias/index.php?pagina=notpagina¬i=1143>>. Acesso em: 04 jun. 2012b.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. **Edital nº 002/2011**. Abre as inscrições para o processo seletivo para a contratação de substitutos do magistério para o ano letivo de 2012. Florianópolis, SC, 2011b.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil**. – Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora, 2010d.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. **Matriz curricular ensino fundamental de nove anos**: em construção. Florianópolis, SC, 2011a.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta curricular da rede municipal de ensino**. Florianópolis, SC, 2008.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno da Educação**: balanço 2010. Florianópolis, SC, 2010c. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/06_12_2010_16.55.39.93e3f173fcd594d5673c3111983b2375.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2012.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Observatório da Educação e Apoio ao Educando**. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=observatorio+da+educacao+e+apoio+ao+educando&menu=12>>. Acesso em: 01 jun. 2012a.

DOCUMENTOS ESTADUAIS

PARANÁ. **Projeto de Lei nº 126**, de 16 de março de 2010. Cria o Programa de Apoio às Instituições Filantrópicas que oferecem, exclusivamente, Educação Básica na modalidade Educação Especial em Escolas ou Centros de Atendimento Educacional Especializado. Curitiba, PR, 2010.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política de educação especial no estado de Santa Catarina**. São José: FCEE, 2006.

SÍTIOS ELETRÔNICOS CONSULTADOS:

<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?pagina=notpagina¬i=6930>

<http://portal.inep.gov.br/pesquisa-thesaurus>

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17814

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm#art5

<http://painel.mec.gov.br/>

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4744536Y9>

http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/documentos/pdf/17_12_2010_8.25.07.93e3f173fcd594d5673c3111983b2375.pdf

<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=observatorio+da+educacao+e+apoio+ao+educando&menu=12>

<http://www.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=PesqGrupo>

<http://www.pmf.sc.gov.br/noticias/index.php?pagina=notpagina¬i=1143>

<http://catalogo.vanzetti.com.br/index.php/aranha/>

http://www.clik.com.br/clik_01.html

<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>

<http://www.scielo.org/php/index.php>

<http://www.anped.org.br/>

<http://cep.ufsc.br/>

<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=observatorio+da+educacao+e+apoio+ao+educando&menu=12>

APÊNDICES

APÊNDICE A — PROCEDIMENTOS BUROCRÁTICOS REALIZADOS JUNTO À GERÊNCIA DE FORMAÇÃO PERMANENTE (GFP) PARA A SUBMISSÃO DO PROJETO DE PESQUISA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS.

Ao receber o projeto de pesquisa, a GFP primeiramente realizou uma análise do material e em seguida o encaminhou via correio eletrônico para a direção de duas escolas. Nessas instituições também foi realizada uma análise do projeto. Cada escola autorizou a realização da pesquisa em uma classe de ensino. Após essa confirmação, foi necessário obter da GFP um encaminhamento para ir às escolas e apresentar pessoalmente o projeto à direção e aos professores das classes selecionadas.

Na instituição em que foi autorizada a observação no 4º ano (Escola C), a reunião foi agendada e realizada com a direção, coordenação pedagógica, professora regente e auxiliar de ensino de Educação Especial. Na segunda escola (Escola B), que autorizou a observação no 2º ano, foram realizadas duas reuniões, a primeira com o supervisor escolar e com a professora da Sala Multimeios (SM). Nesse encontro foi informado aos presentes que apenas duas escolas haviam autorizado a realização da pesquisa e que por esse motivo estavam faltando três classes (1º, 3º e 5º anos). A professora da SM informou que na escola B havia uma classe de 3º ano com um aluno da modalidade Educação Especial e com dois profissionais trabalhando concomitantemente. Também indicou uma terceira escola em que havia uma classe do 1º ano com a mesma situação. Foi então agendada uma segunda reunião na escola B, desta vez com a diretora da instituição, que permitiu que a observação se estendesse para o 3º ano. Ainda nessa ocasião foi indicado que o contato com os professores regentes e auxiliares de ensino de Educação Especial das classes selecionadas ocorresse apenas no primeiro dia de observação.

Após essas reuniões tinham-se três classes confirmadas (2º, 3º e 4º anos) e mais uma classe (1º ano) que havia sido informada pela professora da SM. Tais informações foram repassadas à GFP, que encaminhou o projeto para duas outras escolas. Após a análise e autorização do projeto por parte das instituições, buscou-se novo encaminhamento na GFP para agendar nas escolas uma reunião para apresentação do projeto. Na escola em que havia a classe do 1º ano (Escola A) foram realizadas duas reuniões, a primeira apenas com a direção e a segunda com a coordenação pedagógica, a direção, o

professor regente e a auxiliar de ensino de Educação Especial. Na escola que disponibilizou uma classe do 5º ano também foram realizadas duas reuniões, uma com a direção da escola e a professora da SM e outra com a professora regente, com a auxiliar de ensino de Educação Especial e a professora da SM. Entretanto, nessa escola não foram realizadas observações pelo fato da aluna da modalidade Educação Especial ter se afastado durante o período letivo para tratamento de saúde.

Ressalta-se que todas as escolas que autorizaram a realização da pesquisa precisaram assinar um documento, notificando a aceitação da observação, e enviá-lo para a GFP via malote.

APÊNDICE B — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado/a participar da pesquisa “A PRÁTICA DOCENTE NA CLASSE COMUM DO ENSINO REGULAR COM OS ALUNOS DA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL”, desenvolvida pela mestrandia Dayana Schreiber sob orientação da Prof^a. Dra. Rosalba Maria Cardoso Garcia.

O propósito dessa pesquisa está centrado na investigação da prática docente na classe comum do ensino regular voltada aos alunos com diagnóstico de deficiência. Para tanto, como objetivos específicos estão previstos: observar os elementos constituintes da prática docente; caracterizar os profissionais que atuam na classe comum; verificar como estão distribuídas as práticas docentes entre os professores que atuam nesse espaço; buscar conhecer quais orientações e formações são oferecidas a esses profissionais; e relacionar a prática docente com os objetivos das Políticas Públicas de Educação Especial.

Como estratégia para a coleta dos dados será realizada uma observação que ocorrerá diariamente na turma em que você leciona durante um período de no mínimo cinco dias letivos. Além disso, será aplicado com você um questionário contendo algumas perguntas relacionadas a aspectos acadêmicos e profissionais.

Você está sendo consultado/a sobre a sua adesão a esta etapa da pesquisa, o que implica autorizar a realização da observação na turma em que leciona e responder o questionário que será entregue. No caso de haver concordância de sua livre e espontânea vontade em participar, assine a autorização que se encontra no final deste termo.

Cabe esclarecer que você, como participante da pesquisa, poderá retirar esse consentimento em qualquer momento da investigação sem qualquer penalidade. Para isso, basta comunicar o pesquisador pessoalmente ou por telefone.

AUTORIZAÇÃO

Eu,

_____,
portador da Carteira de Identidade número _____,
telefone () _____, informo que entendi as informações

prestadas neste termo de consentimento e que concordo em participar da pesquisa “A PRÁTICA DOCENTE NA CLASSE COMUM DO ENSINO REGULAR COM OS ALUNOS DA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL”.

_____, _____ de _____ de
2011.
(local) (dia) (mês)

(assinatura)

APÊNDICE C — ROTEIRO UTILIZADO DURANTE AS OBSERVAÇÕES

1. Horários:

- Início da aula
- O horário que os dois professores entram para a sala
- O horário em que os alunos da modalidade Educação Especial entram para a sala
- Recreio
- Final da aula

2. Posicionamento em sala (uso de desenhos para representar):

- Professor regente
- Auxiliar de ensino de Educação Especial
- Alunos da modalidade Educação Especial
- Como os profissionais se movimentam em sala

3. Desenhar o espaço da sala de aula.

4. Descrever a rotina da turma:

- Perceber como ocorre a divisão de tarefas
- Quais as ações são direcionadas para os alunos da modalidade Educação Especial

5. Sobre os elementos da prática docente:

- Forma de avaliação
- Metodologia
- Materiais que utiliza
- Planejamento
- Como faz uso do tempo
- Como faz uso do espaço
- Interação com os alunos
- Descrição das atividades
- Conteúdos trabalhados

6. Recreio:

- Há alguma intervenção nesse momento por parte do auxiliar ou do professor regente
- Como funciona o retorno para a sala de aula
- Os alunos se organizam de que forma para retornar para a sala

- Quem faz essa organização
- Quem organiza os alunos da modalidade Educação especial

APÊNDICE D — QUESTIONÁRIO UTILIZADO DURANTE A ENTREVISTA COM OS PROFESSORES REGENTES

1 - Informações sobre a Unidade Educacional:

1.1- Município:

1.2 - Nome da unidade educacional:

1.3 - Atendimento(s) da unidade educacional:

Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) ou (1ª a 4ª série)

Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) ou (5ª a 8ª série)

Ensino Médio

2 - Perfil do Professor Regente:

2.1 - Sexo: Feminino Masculino

2.2 – Idade:

2.3 – Regime de contratação: Efetivo Substituto

2.4 – Forma de seleção:

Concurso público Processo seletivo Outro - Especifique:

2.5 – Carga horária semanal:

20h na mesma unidade 40h na mesma unidade 40h em unidades diferentes

Outra - Especifique:

2.6 – Qual seu maior nível de escolaridade:

Fundamental incompleto Fundamental completo Ensino Médio incompleto

Ensino Médio completo Graduação incompleto

Graduação completo

Pós-graduação

2.7 – Com relação ao curso superior:

Não cursou

Está cursando. Especifique:

Cursou Normal Superior

Cursou Pedagogia. Habilitação (área) em:

Cursou Licenciatura em:

Outros. Qual (quais):

2.8 – Tipo de instituição em que cursou o nível superior:

Pública - Federal Estadual Municipal

Privada - Particular Outros - Especifique:

2.9 – Se você cursou Pós-Graduação informe o nível e a área:

Especialização em:

Mestrado em:

() Doutorado em:

2.10 - Tempo de atuação (no magistério):

2.11 – Esta é a primeira vez que você leciona em uma classe onde estão matriculados alunos que possuem diagnóstico de deficiência:

() Sim () Não

2.12 – Se a sua resposta para o questionamento acima foi “**não**”, especifique o número de classes/anos com alunos com deficiência nas quais você lecionou:

() 2 () 3 () 4 () Outro - Especifique:

2.13 – Já participou de algum curso na área da Educação Especial:

() Sim () Não

2.14 – Esse curso foi oferecido por:

() Secretaria de Educação do Município de:

() Secretaria de Educação do Estado

() Fundação Catarinense de Educação Especial

() Instituição privada

() Outro - Especifique:

2.15 – Qual foi a carga horária total do (s) curso (s):

() 4 horas () 8 horas () 16 horas () 20 horas () Outra – Especifique:

2.16 – Especifique a modalidade em que o curso foi realizado:

() Totalmente presencial () Presencial e a distância () Totalmente a distância

() Outros - Especifique:

2.17 – Quais os assuntos que foram abordados durante o curso:

2.18 – Caso você **não** tenha participado de cursos na área da Educação Especial responda os questionamentos abaixo (2.18.1 e 2.18.2):

2.18.1 – Você gostaria de ser chamado para participar de cursos na área da Educação Especial:

() Sim () Não

2.18.2 – Quais assuntos você gostaria que fossem abordados pelos cursos:

3. Relação: Unidade educacional x Professor regente

3.1 - A unidade educacional na qual você leciona oferece alguma orientação com relação ao trabalho a ser realizado com alunos que possuem diagnóstico de deficiência:

() Sim () Não

3.2 Se a sua resposta para a pergunta acima foi “**sim**” responda:

3.2.1 O que costuma ser repassado como orientação:

3.2.2 Que função exerce na unidade educacional o profissional que faz essa orientação:

Orientador educacional Supervisor educacional Diretor da instituição

Professor do Atendimento Educacional Especializado

Auxiliar de ensino de Educação Especial Outro - Especifique:

3.2.3 Com que frequência essa orientação ocorre:

Uma vez por semana Uma vez a cada quinze dias Uma vez por mês

Apenas quando você solicita Outra - Especifique:

3.2.4 Como você classifica essa orientação:

Excelente Boa Satisfatória Insuficiente

3.2.5 Você sente a necessidade de que algo a mais seja oferecido nessas orientações:

Sim - Especifique:

Não

4. Relação: Professor regente x Auxiliar de ensino de Educação Especial

4.1 Das atividades abaixo, assinale aquelas que você realiza em conjunto com o auxiliar de ensino de educação especial:

Elaborar o planejamento das atividades a serem realizadas com os alunos com deficiência.

Participar dos conselhos de classe.

Elaborar os relatórios de desempenho diário ou semanal do aluno com deficiência.

Participar dos cursos de formação.

Reunir-se com os pais para o acompanhamento do desenvolvimento do aluno com deficiência.

Participar das reuniões pedagógicas e demais dias de estudo da unidade educativa.

Elaborar avaliações para o aluno com deficiência.

Ministrando aula para toda a classe.

Acompanhar o aluno com deficiência durante a realização das atividades em sala.

Preparar materiais adaptados ou não para o aluno com deficiência.

4.2 – Alguma (s) das tarefas citadas acima é (são) realizadas apenas pelo o auxiliar de ensino de Educação Especial sem a sua participação:

Sim - Especifique qual (quais):

Não

5. Sobre o seu trabalho:

5.1 – Quantas crianças com diagnóstico de deficiência há na classe em que você leciona:

Uma criança Duas crianças Três crianças Quatro crianças

Outro - Especifique:

5.2 – O diagnóstico dessas crianças está relacionado a (marque todos os campos necessários para sua resposta):

Deficiência:

Física Sensorial Intelectual

Transtornos globais de desenvolvimento:

Autismo Síndrome. Qual? Psicose infantil Altas habilidades/superdotação

5.3 Existe algo que você já planejou em fazer com o aluno que possui diagnóstico de deficiência, mas não conseguiu colocar em prática:

Sim Não

5.4 Se a sua resposta para o questionamento acima foi “**sim**”, especifique quais fatores lhe impediram de fazer o que havia planejado:

Tempo Espaço Ausência de materiais

Falta de informação sobre o aluno (suas possibilidades e limitações)

Outros - Especifique:

5.5 – Quais as suas maiores dificuldades no trabalho com os alunos que possuem diagnóstico de deficiência:

5.5 – Quais as suas maiores dificuldades no trabalho com os demais alunos da classe:

5.6 – Você sentiu necessidade de modificar a sua prática docente após a entrada dos alunos com diagnóstico de deficiência na sua classe:

Sim Não

5.7 – Se a sua resposta para o questionamento acima foi “**sim**”, assinale em quais dos elementos abaixo ocorreram essas mudanças:

Metodologia Planejamento Avaliação Outros -

Especifique:

5.8 – Se a sua resposta para o questionamento 5.6 foi “**não**”, justifique por que não foi necessário mudar a sua prática docente após a entrada dos alunos com diagnóstico de deficiência:

5.9 – Como é realizado o planejamento na unidade de ensino em que você leciona:

Organização:

Individual Coletivo Especifique:

Frequência:

() Mensal () Bimestral () Trimestral () Semestral () Outro - Especifique:

5.10 – Quais os parâmetros utilizados durante a construção do planejamento:

5.11 – Há algum elemento priorizado nas atividades planejadas para a classe que você leciona:

() Não () Sim - Especifique:

5.12 – Há algum elemento priorizado nas atividades planejadas para o aluno com deficiência?

() Não () Sim - Especifique:

5.13 – Quais instrumentos de avaliação você utiliza com a classe em que leciona:

() Provas () Trabalhos individuais () Trabalhos em grupo () Outros - Especifique:

5.14 – Os instrumentos de avaliação selecionados acima são os mesmos utilizados com os alunos com deficiência:

() Sim () Não - Justifique:

5.15 – Faz uso de algum equipamento ou estratégia específica para trabalhar com o aluno com deficiência:

() Sim - Especifique qual (quais):

() Não

Comentários:

O espaço disponibilizado abaixo poderá ser utilizado caso exista algum comentário que você gostaria de fazer sobre algo que considera importante, mas que não foi contemplado nos questionamentos acima.

APÊNDICE E — QUESTIONÁRIO UTILIZADO DURANTE A ENTREVISTA COM OS AUXILIARES DE ENSINO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

1 - Informações sobre a Unidade Educacional:

1.1 - Município:

1.2 - Nome da unidade educacional:

1.3 - Atendimento(s) da unidade educacional:

Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) ou (1ª a 4ª série)

Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) ou (5ª a 8ª série)

Ensino Médio

2 - Perfil do Auxiliar de ensino de Educação Especial:

2.1 - Sexo: Feminino Masculino

2.2 - Idade:

2.3 - Regime de contratação: Efetivo Substituto

2.4 - Forma de seleção:

Concurso público Processo seletivo Outro - Especifique:

2.5 - Carga horária semanal:

20h na mesma unidade 40h na mesma unidade 40h em unidades diferentes

Outra - Especifique:

2.6 - Qual seu maior nível de escolaridade:

Fundamental incompleto Fundamental completo Ensino Médio incompleto

Ensino Médio completo Graduação incompleto Graduação completo

Pós-graduação

2.7 - Com relação ao curso superior:

Não cursou

Está cursando. Especifique:

Cursou Normal Superior

Cursou Pedagogia. Habilitação (área) em:

Cursou Licenciatura em:

Outros. Qual (quais):

2.8 - Tipo de instituição em que cursou o nível superior:

Pública - Federal Estadual Municipal

Privada - Particular Outros - Especifique:

2.9 - Se você cursou Pós-Graduação informe o nível e a área:

Especialização em:

() Mestrado em:

() Doutorado em:

2.10 - Tempo de atuação (no magistério):

2.11 – Tempo de atuação no cargo de auxiliar de ensino de Educação Especial:

2.12 – Esta é a primeira vez que você trabalha na função de auxiliar de ensino de Educação Especial:

() Sim () Não

2.13 – Se a sua resposta para o questionamento acima foi “**não**”, especifique o número de anos em que já trabalhou nessa função:

() 2 anos () 3 anos () 4 anos () Outro - Especifique:

2.14 – Se a sua resposta para o questionamento 2.12 foi “**sim**”, especifique em que função trabalhava antes de assumir o cargo de auxiliar de ensino de educação especial:

() Professor séries iniciais () Auxiliar de ensino () Outros – Especifique:

2.15 – Já participou de algum curso na área da Educação Especial:

() Sim () Não

2.16 – Esse curso foi oferecido por:

() Secretaria de Educação do Município de:

() Secretaria de Educação do Estado

() Fundação Catarinense de Educação Especial

() Instituição privada – Especifique:

() Outro - Especifique:

2.17 – Qual foi a carga horária total do (s) curso (s):

() 4 horas () 8 horas () 16 horas () 20 horas () Outra - Especifique:

2.18 – Especifique a modalidade em que o curso foi realizado:

() Totalmente presencial () Presencial e a distância () Totalmente a distância

() Outros - Especifique:

2.19 – Quais os assuntos que foram abordados durante o curso:

2.20 – Caso você **não** tenha participado de cursos na área da Educação Especial responda os questionamentos abaixo (2.20.1 e 2.20.2):

2.20.1 – Você gostaria de ser chamado para participar de cursos na área da Educação Especial:

() Sim () Não

2.20.2 – Quais assuntos você gostaria que fossem abordados pelos cursos:

3. Relação: Unidade educacional x Auxiliar de ensino de Educação Especial

3.1 - A unidade educacional na qual você atua oferece alguma orientação com relação ao trabalho a ser realizado com alunos com deficiência:

Sim Não

3.2 Se a sua resposta para a pergunta acima foi “**sim**” responda:

3.2.1 O que costuma ser repassado como orientação:

3.2.2 Que função exerce na unidade educacional o profissional que faz essa orientação:

Orientador educacional Supervisor educacional Diretor da instituição

Professor do Atendimento Educacional Especializado

Professor regente da classe onde atua Outro - Especifique:

3.2.3 Com que frequência essa orientação ocorre:

Uma vez por semana Uma vez a cada quinze dias Uma vez por mês

Apenas quando você solicita Outra - Especifique:

3.2.4 Como você classifica essa orientação:

Excelente Boa Satisfatória Insuficiente

3.2.5 Você sente a necessidade de que algo a mais seja oferecido nessas orientações:

Sim. Especifique:

Não

4. Relação: Auxiliar de ensino de Educação Especial x Professor regente

4.1 Das atividades abaixo, assinale aquelas que você realiza em conjunto com o professor regente (C) e quais você realizada sozinho (S) :

Elaborar o planejamento das atividades a serem realizadas com os alunos com deficiência.

Participar dos conselhos de classe.

Elaborar os relatórios de desempenho diário ou semanal do aluno com deficiência.

Participar dos cursos de formação.

Reunir-se com os pais para o acompanhamento do desenvolvimento do aluno com deficiência.

Participar das reuniões pedagógicas e demais dias de estudo da unidade educativa.

Elaborar avaliações para o aluno com deficiência.

Ministrando aula para toda a classe.

() Acompanhar o aluno com deficiência durante a realização das atividades em sala.

() Preparar materiais adaptados ou não para o aluno com e deficiência.

4.2 – Há alguma outra tarefa que você realiza que não foi contemplada no questionamento anterior:

() Sim. Especifique qual (quais):

() Não

5. Sobre o seu trabalho:

5.1 – Em quantas classes você atua:

() Uma classe () Duas classes () Três classes () Outro - Especifique:

5.2 – Quantas crianças com diagnóstico de deficiência há na(s) classe(s) em que você atua:

() Uma criança () Duas crianças () Três crianças () Quatro crianças

() Outro - Especifique:

5.3 – Com quantas dessas crianças você trabalha:

() Uma criança () Duas crianças () Três crianças () Quatro crianças

() Outro - Especifique:

5.4 – O diagnóstico dessas crianças está relacionado a:

Deficiência:

() Física () Sensorial () Intelectual

Transtornos globais de desenvolvimento:

() Autismo () Síndrome. Qual?

() Psicose infantil () Altas habilidades/superdotação

5.5 Existe algo que você já planejou em fazer com o aluno que possui diagnóstico de deficiência, mas não conseguiu colocar em prática:

() Sim () Não

5.6 Se a sua resposta para o questionamento acima foi “**sim**”, especifique quais fatores lhe impediram de fazer o que havia planejado:

() Tempo () Espaço () Ausência de materiais

() Falta de informação sobre o aluno (suas possibilidades e limitações)

() Outros - Especifique:

5.7 – Quais as suas maiores dificuldades no trabalho com os alunos que possuem diagnóstico de deficiência:

5.8 – Ao assumir a função de auxiliar de ensino de Educação Especial você sentiu necessidade de modificar algo em sua prática docente:

() Sim () Não

5.9 – Se a sua resposta para o questionamento acima foi “**sim**”, assinale em quais dos elementos abaixo ocorreram essas mudanças:

() Metodologia () Planejamento () Avaliação () Outros -

Especifique:

5.10 – Se a sua resposta para o questionamento 5.8 foi “**não**”, justifique por que não foi necessário mudar a sua prática docente ao assumir a função de auxiliar de ensino de Educação Especial:

5.11 – Como é realizado o planejamento na unidade de ensino em que você leciona:

Organização:

() Individual () Coletivo. Especifique:

Frequência:

() Mensal () Bimestral () Trimestral () Semestral () Outro.

Especifique:

5.12 – Quais os parâmetros utilizados durante a construção do planejamento:

5.13 – Há algum elemento priorizado nas atividades planejadas para o aluno com deficiência:

() Não () Sim - Especifique:

5.14 – Quais instrumentos de avaliação você utiliza com o aluno com deficiência:

() Provas () Trabalhos individuais () Trabalhos em grupo ()

Outros - Especifique:

5.15 – Faz uso de algum equipamento ou estratégia específica para trabalhar com o aluno que possui diagnóstico de deficiência:

() Sim. Especifique qual (quais):

() Não.

Comentários:

O espaço disponibilizado abaixo poderá ser utilizado caso exista algum comentário que você gostaria de fazer sobre algo que considera importante, mas que não foi contemplado nos questionamentos acima.