

# **NO ENTRELAÇAR DAS COMPLEXAS TRAMAS POLÍTICAS E SOCIAIS DA INCLUSÃO ESCOLAR: O TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**Marileide Gonçalves França – UFES**

leidemary8@yahoo.com.br

**Resumo:** O processo de inclusão escolar tem engendrado políticas públicas na tentativa de constituir práticas que garantam o acesso, permanência e aprendizagem para todas as crianças na escola. Nessa perspectiva, o trabalho do professor de educação especial vem constituindo possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento para todas as crianças, principalmente, as que apresentam necessidades educacionais especiais, a partir de uma atividade mediadora com todos os profissionais. Portanto, o estudo vislumbra outra/nova possibilidade de se pensar o atendimento pedagógico especializado no âmbito escolar.

**Palavras-chave:** inclusão escolar; trabalho; colaboração

## **INTRODUÇÃO**

A compreensão acerca do processo de inclusão escolar e os modos pelos quais as políticas educacionais assumem essa perspectiva estão relacionados com a forma como se caracteriza e está organizada a dinâmica social. Nesse sentido, são vários os conflitos, as ambigüidades, as contradições e os significados que estão presentes nos discursos das diferentes instâncias, desde as políticas até as práticas educacionais no cotidiano da escola, quando nos referimos ao termo “inclusão escolar”. Assim esse termo tem sido usado tanto para a afirmação das conquistas referentes à universalização do ensino para todas as pessoas, quanto para negligenciar as diferenças presentes no contexto escolar, tendo em vista que a inclusão, sob a ótica neoliberal, pressupõe um ajustamento ao modelo de escola existente, sem modificações na estrutura, nas concepções subjacentes às práticas educativas. Faz-se necessário, então, deixarmos claro que tipo de inclusão escolar estamos defendendo. Partimos do pressuposto, assim como Garcia (2004, p. 2), de que:

Inclusão consiste na relação travada em contexto histórico social, por sujeitos sociais, ou seja, uma prática complexa e contraditória, com sentido de luta, de embate, que convive necessariamente com o seu contrário – a exclusão – mas que se estabelece na direção de questionar e superar as práticas sociais baseadas nas desigualdades.

Desse modo, o debate acerca da inclusão escolar tem nos possibilitado refletir sobre o papel da escola como instituição social, que tem como finalidade atender a todas as pessoas dos diferentes segmentos sociais que, ao longo da história da educação brasileira, têm sido

colocadas à margem do processo de escolarização. Nesse contexto, em alguns Estados brasileiros, temos a entrada de alunos com necessidades educacionais especiais nas redes regulares de ensino sob a lógica da política de inclusão que traz, para o cotidiano da escola, mais atores/sujeitos, em que alguns destes estavam, anteriormente, restritos às instituições especiais e outros nunca estiveram na escola.

Faz-se necessário destacar que a implementação de tais ações insere-se no âmbito do processo de consolidação da denominada “Política de Inclusão” no Brasil, que, por sua vez, origina-se num contexto histórico-político contraditório de inclusão/exclusão, em que se busca, de um lado, atender às necessidades dos sujeitos que estão na escola e, por outro, adequar-se às demandas apresentadas sob a lógica das políticas neoliberais de “educação para todos”.

Nesse contexto, são vários os mecanismos criados como forma de possibilitar esse processo. Dentre esses, encontramos a figura do professor de educação especial como um dos profissionais responsáveis por encaminhar a proposta de inclusão no cotidiano escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDBEN), ao estabelecer a educação especial como modalidade de educação escolar, assegura aos alunos com necessidades educacionais especiais serviços especializados e de apoio (art. 58) que, por sua vez, incluem o trabalho do professor de educação especial. Essa posição é reiterada pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 2001, em que estão previstos “[...] professores de ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns e professores com especialização adequada [...] para o atendimento especializado” (art. 18).

Nesse contexto, o município de Cariacica, no Estado do Espírito Santo, desde 2002, por meio do Setor de Educação Inclusiva, vem implementando ações que visam a garantir o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais na Rede Municipal de Ensino. O trabalho do professor de educação especial instituiu-se como uma das possibilidades para se desencadear o processo de inclusão. Desse modo, fez-se necessário partirmos em busca de uma reflexão acerca do trabalho desse profissional, bem como reconhecer sua importância para a implementação de uma proposta inclusiva.

**O TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS**

Entretanto, a compreensão desses processos não se restringe a aspectos educacionais; articula-se a um contexto mais amplo de transformações econômicas, sociais e políticas. Assim, não podemos desconsiderar que as reformas educacionais, nos últimos anos, no Brasil, articulam-se às transformações nos modos de produção, fundamentadas nos princípios de uma economia capitalista e de uma política neoliberal, resultando, consecutivamente, em mudanças também no mundo do trabalho e, conseqüentemente, na área educacional, uma vez que o “[...] desenvolvimento das forças produtivas gesta um projeto pedagógico que corresponde às suas demandas de formação de intelectuais, tanto dirigentes quanto trabalhadores” (KUENZER, 1998, p. 106).

Nessa perspectiva, de acordo com Michels (2006), a escola e os seus profissionais passam a ser concebidos como os únicos responsáveis em articular a organização escolar, com vistas a atender às diferentes crianças, jovens e adultos, atribuindo a essa instituição social possibilidades e limites para transformar a sociedade. No entanto, ao tentarmos compreender o papel da escola, dos seus autores/atores e sua organização “[...] faz-se necessário relacioná-la aos aspectos mais amplos da sociedade como, por exemplo, a economia e a política, sem perder de vista a troca existente entre esses elementos e o cotidiano escolar” (MICHELS, 2006, p. 407).

Nesse cenário, não podemos desconsiderar a influência dos organismos internacionais na proposição de políticas educacionais em nosso país, como apontado por Michels (2006, p. 407) a partir das contribuições de Torres (1996): “O Banco Mundial destaca-se entre as várias agências ao apresentar uma proposta articulada em relação à educação nos países em desenvolvimento que abrange das macropolíticas até a sala de aula”. Entretanto, não podemos esquecer que a apropriação das concepções internacionais se constitui num “terreno de contestação” (OZGA, 2000) em que

[...] os sujeitos envolvidos não tomam a política como algo pronto e acabado. Ao contrário, por mais que as legislações e as normas instituídas conformem práticas, estas serão apreendidas por sujeitos que darão vida a estes encaminhamentos políticos. Os sujeitos envolvidos entendem as indicações políticas de maneira distinta, conforme suas vivências, seus interesses, sua organização profissional, entre outros. Cada instituição educacional acaba por “implementar” as políticas à sua maneira [...] (MICHELS, 2006, p. 408).

No âmbito das políticas educacionais voltadas à inclusão, Garcia (2007b) observa como a lógica do “global ao local”, vinculada aos inúmeros documentos legais e orientativos por

diferentes organismos internacionais, nacionais, estaduais e/ou municipais, referentes à “política inclusiva”, vem influenciando os processos de escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais a partir de “estratégias educacionais inclusivas”, que se restringem a programas específicos e serviços especializados de educação especial. Assim,

[...] defendem práticas inclusivas no campo educacional como promotoras de inclusão social, mas numa perspectiva que não questiona o atual sistema social. Ao contrário, propõe reparos sociais para aqueles que deles necessitam. Da mesma forma, não questionam a organização escolar na qual a educação básica ocorre. Especificamente em relação aos alunos com deficiência [...] (GARCIA, 2007b, p. 6).

Contudo, é preciso considerar, como alerta Prieto (2007b), que não há uma única lógica de produção de sentidos na área educacional, uma vez que se observa, nos documentos nacionais e internacionais, a apropriação de conceitos e concepções “[...] das políticas de educação inclusiva do local para o global” (PRIETO, 2007b, p. 5). Assim esclarece a autora:

[...] ambas as instâncias se interpenetram e se contaminam, ainda que em condições de desigualdade, dado a expressão de “imposição disfarçada” nessas relações de poder de coerção financeira dos organismos internacionais nas esferas dos governos locais (PRIETO, 2007b, p. 5).

É nesse processo dialético que as políticas sociais, entre estas, as políticas educacionais e a organização da escola, vão se constituindo e desenvolvendo suas práticas. É nesse contexto que se faz necessário refletir sobre a política pública e o papel do Estado na sociedade e sua relação com a educação. Partimos do pressuposto de que a política pública é a materialização da intervenção do Estado na sociedade. Ou, nas palavras de Höfling (2001, p. 31), como “[...] responsabilidade do Estado - quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada”.

Contudo, no processo de reestruturação do sistema capitalista, o papel do Estado é redimensionado para o de controle e regulação, por meio dos processos centralizados de avaliação, na tentativa de manter o controle de produção da escola. Nessa perspectiva, o Estado tem sua ação minimizada e a sociedade civil é chamada a assumir responsabilidades que antes pertenciam ao Estado. Essa configuração chega à escola em diversas instâncias, seja no currículo, seja na avaliação, seja na formação de professores entre outros elementos que constituem a organização escolar.

Nesse sentido, tentamos compreender essa proposta que insere o professor de educação especial no âmbito da escola. Assim, questionamos: essa política perpassa as lógicas das demais “políticas inclusivas” que aderiram aos discursos dos documentos internacionais, como apontado por Garcia (2007b), do “global para o local”? Ou, por outro lado, subverte essa lógica, na medida em que propõe um trabalho colaborativo com os profissionais da escola, que, para além de garantir acesso das pessoas com deficiência à classe comum, busca implementar mudanças, no sentido de garantir a permanência e a qualidade de ensino para todos os alunos na escola? E, portanto, contribuiu para que esta instituição seja um espaço de resistência e de avanços na constituição de outro modelo de sociedade.

Assim, é preciso estar atento à natureza complexa da política educacional que envolve processos micro e macropolíticos, ou seja, as ações dos profissionais que lidam com a política e as relações com um contexto mais amplo da sociedade. Desse modo, o discurso das políticas é interpretado e apropriado pelos profissionais que atuam nas escolas, podendo gerar processos de resistências, acomodações, bem como conflitos entre aquilo que está estabelecido e o que se efetiva na realidade. Nesse sentido, as políticas não são meramente transpostas para o contexto da escola; elas são interpretadas, ressignificadas, recriadas pelos sujeitos que nelas atuam, produzindo transformações significativas na política que, *a priori*, foi instituída, tendo em vista que os profissionais são sujeitos histórico-sociais marcados pelas suas experiências e valores, portanto, desempenham um papel ativo capaz de constituir outros sentidos no processo de implementação das políticas.

## O TRABALHO COMO ATIVIDADE HUMANA QUE (RE)CONSTITUI O HOMEM

Na tentativa de compreender o trabalho do professor de educação especial no contexto escolar, faz-se necessário pensar o trabalho como uma atividade constitutiva do ser humano, inserido num contexto histórico, social, político e cultural, uma vez que entendemos que a constituição desse profissional se dá num processo de desenvolvimento de sua atividade docente, ou seja, na práxis pedagógica, oscilando entre os momentos de reflexão teórica e ação prática e complementando-as simultaneamente. Nesse percurso dialético, o professor vai constituindo seus conhecimentos. Assim,

[...] dentro da perspectiva histórico-cultural o homem se constitui pelo trabalho entendendo este como uma atividade humana adequada a um fim e orientada por objetivos, então o professor constitui-se professor pelo seu trabalho — atividade de ensino — ou seja, o professor na atividade de ensino. Em particular, ao objetivar a sua necessidade de ensinar e, conseqüentemente de organizar o ensino para favorecer a aprendizagem (MORETTI, 2007, p. 102).

Tomamos como pressuposto o conceito de atividade humana de Leontiev (1978) para pensar a ação educativa do professor no cotidiano escolar que, por sua vez, está inserido no contexto social e político. Desse modo, a partir de outros autores, vamos pensar como o trabalho, como atividade humana, vem sendo concebido ao longo da história.

Leontiev (1978) investiga a estrutura da atividade da consciência por meio da atividade humana, das relações que se estabelecem nos processos de produção. Assim, a atividade humana vai adquirindo sentido e significação social pelas experiências engendradas nas condições históricas concretas em sua relação com o outro e também consigo mesmo.

Nesse sentido, na sociedade primitiva os homens produziam individualmente valores de uso e bens que seriam apropriados por todo o coletivo. Dessa maneira, o trabalho desenvolvido constituía-se como uma atividade vital humana. Havia sentido próprio que se manifestava para cada indivíduo que a realizava, para além das significações que eram produzidas coletivamente. Leontiev (1978) tenta mostrar ainda que, nesse contexto, já existia a divisão social de trabalho, porém todos os elementos de grupo se refletiam na significação que estava posta para todos os sujeitos do grupo. O resultado do trabalho era dividido coletivamente. Com o desenvolvimento da sociedade capitalista, a motivação para o trabalho está desintegrada da significação e os resultados são diferentes, pois não pertencem ao trabalhador e, sim, aos donos dos meios de produção que o utilizam para dominar e explorar o outro/trabalhador.

Desse modo, observamos que o conceito de trabalho que foi constituindo sob a lógica da política neoliberal desvincula-se da concepção de trabalho que vimos afirmando, como o processo pelo qual o homem produz a sua própria existência, à medida que o trabalho foi transformado em mercadoria, num processo de coisificação, isto é, um produto lucrativo para o capitalista, ao passo que o trabalhador foi transformado em meio de produção.

Com o advento da propriedade privada e, particularmente, da formação social capitalista, o ‘trabalho em geral’, elemento constituído pelo e constitutivo do ser

humano, transforma-se em elemento ‘destruidor’ desse mesmo sujeito que o produziu (SERRÃO, 2006, p. 93).

Na sociedade capitalista, o trabalho assalariado resulta de uma relação de exploração entre os donos de meio de produção e os trabalhadores que vendem sua força de trabalho produzindo, assim, a mais-valia. Tal processo resulta na constituição de “[...] relações reificadas entre as pessoas e relações sociais entre as coisas” (MARX, 1983, p. 71).

Entretanto, Marx (1983) também afirma a existência da possibilidade da ação transformadora do homem, considerando que, do mesmo modo em que determinado elemento pode impedir o desenvolvimento ele pode gerar a sua superação. Nesse sentido, segundo Lênin (1982 apud SERRÃO, 2006, p. 95),

[...] não há prática revolucionária sem a teoria revolucionária e, portanto, uma das tarefas diante desse desafio é a apropriar-se da experiência socialmente elaborada e produzir as condições necessárias para a superação dessa realidade que produz o ser humano desumanizando-o.

As contribuições de Leontiev (1978) nos fazem refletir acerca das práticas educativas desenvolvidas no contexto escolar, no próprio processo de ensinar e aprender, na relação que os alunos e professores estabelecem com o conhecimento, sua finalidade e sua significação para todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, Leontiev (1978), para explicar a importância da mediação no desenvolvimento humano, refere-se ao trabalho como atividade exclusivamente humana, pois, ao realizar o trabalho, o homem não se relaciona apenas com a natureza, mas com os outros homens, isto é, o trabalho engendra a vida social e concretiza-se nas relações sociais de produção. Nessa perspectiva, o trabalho é mediatizado simultaneamente pelos instrumentos e pela sociedade. Nesse processo, o homem produz a sua própria existência.

Desse modo, ao nos referirmos ao trabalho docente, temos que levar em consideração a totalidade em que ele está inserido, ou seja, a dimensão política e econômica da sociedade. Não podemos nos esquecer das condições sociais sob as quais está apoiada a sua profissionalização, isto é, contexto de precarização do trabalho docente no contexto da política neoliberal que, segundo Nóvoa (1995, p. 24), abrange problemas “[...] desde a questão de horários até às distintas formas de mobilidade [...] passando pela estabilização

profissional e pela organização interna das escolas”. Esses aspectos interferem diretamente no trabalho desenvolvido pelos professores no cotidiano escolar, impossibilitando, na maioria das vezes, instituírem espaço/tempo para pensar sobre as próprias práticas, num processo coletivo de reflexão no contexto das escolas.

Ao mesmo tempo, não podemos desconsiderar a dimensão micro que envolve a organização do espaço escolar, pois os professores, ao reproduzirem as variáveis e as determinações do sistema, também (re)criam novas maneiras de fazer e estar na profissão docente. Nesse processo, produzem ações e práticas que se distanciam daquilo que foi proposto *a priori*, pelo sistema educacional, enfim, pela sociedade. Assim, o trabalho docente, como prática social historicamente situada, comporta múltiplas facetas, significados e sentidos.

Por tudo isso, compreender o professor como sujeito histórico-social significa/implica mergulhar em seu mundo e partilhar com ele a diversidade social e cultural que o caracteriza, isto é, o emaranhado de problemas e desafios que envolvem a todos no contexto social e político do sistema capitalista, e entendendo que sua prática contém uma dimensão sociopolítica que entra em jogo nas diferentes propostas educativas que ele constitui em sua prática como profissional de educação.

Assim, ao buscarmos relacionar a teoria da atividade humana com o processo de trabalho docente e com a formação de professores, bem como suas contribuições para pensar a formação do ser humano, temos como objetivo criar condições para uma prática educacional transformadora, que valorize a diversidade e se distancie de práticas homogeneizadoras e excludentes presentes ainda nas escolas, por meio do acesso aos instrumentos simbólicos, fundamentais para a compreensão da realidade social. Nessa perspectiva, percebemos, como Noselha (apud GOMES, 1987, p. 35), que é preciso resgatar a concepção do trabalho como *poiésis*, isto é,

[...] resgatar o verdadeiro trabalho do homem [...] como político, criativo, combativo, de solidariedade, isto é, [...] concebendo uma forma de trabalho radicalmente nova e contraposta ao *labor*, que poderia ser chamada de *poiésis* enquanto ação social, complexa e criativa.

Portanto, faz-se necessário resgatar a concepção de homem, como sujeito histórico-social, criativo, que seja capaz de transformar a realidade social em que está inserido.

Dessa maneira, assumimos, como Frigotto (2005), uma concepção ontológica do trabalho, como dimensão criadora da vida humana, contrapondo-se a uma dimensão reducionista do trabalho na sociedade neoliberal, que o restringe à dimensão de emprego ou trabalho assalariado, desvinculando a idéia do trabalho como relação necessária à produção da vida, ou seja, o trabalho como condição constitutiva da vida dos seres humanos, pois estes se (re)criam pela ação consciente do trabalho, desse modo, produzem sua própria existência. Nas palavras de Kuenzer (1998, p. 104), o trabalho como

[...] atividade ao mesmo tempo teórico e prática, reflexiva e ativa, que, continuamente, no processo de construção e reconstrução do homem e da sociedade, modifica a natureza tornando-a resultado da ação coletiva e introduzindo nela um significado social. No trabalho, portanto, se articulam teoria e prática, como momentos inseparáveis e dialeticamente relacionados, do processo de construção do conhecimento e de transformação da realidade.

Entendemos que o trabalho docente, como prática social, também passou por todas essas transformações, portanto faz-se necessário resgatar a concepção de trabalho docente com vista a transformá-lo num processo significativo, de (re)criação de sentido, de constituição de saberes-fazer coletivamente. Assim, concordamos com Kuenzer (1985, p.16), quando nos diz:

É preciso começar a desenvolver uma nova concepção de trabalho a partir das novas formas de organizá-lo, que permita encaminhar a superação de alienação do trabalhador possibilitando-lhe participar do fruto do seu próprio trabalho, das decisões sobre ele e dos benefícios da cultura contemporânea. Uma das condições para que isso ocorra é a reapropriação do saber por todos os que dele foram historicamente excluídos.

Este estudo tem como pretensão caminhar, orientado por uma concepção teórica, que seja capaz de romper com esse processo de desencanto do trabalho docente, na tentativa de buscar um olhar prospectivo das possibilidades humanas de se criar e recriar no processo real da vida, num complexo processo de múltiplas determinações e/ou invenções.

Entretanto, a atividade humana, para ser desenvolvida com a finalidade de transformação da realidade existente, a partir de esforços criativos do homem, precisa, necessariamente, de condições objetivas para a sua realização, pois cada atividade se desenrola “[...] em lugares particulares, por indivíduos que os tornam singulares, não deixando, contudo, de existir sob

determinadas circunstâncias históricas institucionais universais” (SERRÃO, 2006, p. 127). Assim, os professores de educação especial, como os demais profissionais da escola, precisam de condições sociais que lhe garantam espaço/tempo de planejamento, grupos de estudo, melhores salários, formação continuada com vistas a conseguirem desenvolver suas atividades de modo que se sintam motivados para o trabalho e criem sentidos e significações durante a realização do seu fazer pedagógico. Daí decorre a necessidade de se preocupar com os motivos produzidos no contexto escolar para os sujeitos que integram essa realidade, assim como se faz necessário o estabelecimento de objetivos e detalhamento das ações para que a atividade dos alunos, professores e demais profissionais da escola não se esvaziem de sentidos e significados, pois,

[...] enquanto atividade especificamente humana, a educação se caracteriza pela intencionalidade, isto é, pela antecipação mental de seus resultados na forma de objetivos a serem alcançados. É mister, pois, que no curso da ação se mantenham continuamente presentes os objetivos que são a razão de ser mesma da atividade que estão sendo realizadas. Sem isto, a prática degenera em burocratismo o qual consiste na aplicação mecânica, a um novo processo de formas extraídas de um processo anterior do qual foram atomizadas, passando a justificar-se por si mesmas (SAVIANI, 1990, p. 7).

No processo de apropriação da experiência humana, esta última constituída sócio-historicamente ao longo das gerações, portanto, coletiva e viabilizada mediante a atividade social dos homens na produção de sua existência, o ser humano apropriou-se dos significados construídos socialmente, contudo, para além da dimensão objetiva, a atividade humana porta também a dimensão produzida pelo próprio sujeito, mediante um movimento interno à sua atividade e consciência: a significação.

## O TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE CARIACICA

Buscamos investigar no município de Cariacica, o trabalho do professor de educação especial no processo de inclusão escolar, no momento em que se discute amplamente a caracterização do atendimento pedagógico especializado no Brasil, aliada a um contexto de sociedade capitalista em que as políticas sociais, entre estas, as de educação, sofrem influências das reformas de Estado que, por sua vez, tem como principal objetivo “racionalizar recursos diminuindo o seu papel que se refere às políticas sociais” (PERONI, 2000, p. 11). As políticas

educacionais, dessa maneira, revelam muitas das suas diferentes e contraditórias facetas no processo de universalização e democratização da educação, em que se observa a grande ênfase dos gestores e dos documentos oficiais no trabalho e formação dos professores, desconsiderando as implicações sociopolíticas, econômicas e culturais na atividade docente, nos contextos escolares.

Nessa direção, a perspectiva histórico-cultural trouxe significativas contribuições, no sentido de nos ajudar a compreender as mudanças sociais e pessoais como lentos processos sociais e políticos, tendo em vista que pesquisar “[...] algo historicamente significa estudá-lo em seu processo de mudança, a exigência fundamental do método dialético” (VIGOTSKI, 1995, p. 67). Também nos possibilitou, a partir das contribuições de Leontiev (1978), conceber o trabalho do professor de educação especial, como “atividade humana” que envolve, por um lado, “condições objetivas”, que, segundo Basso (1994, apud FACCI, 2004, p. 246), se referem “[...] as circunstâncias efetivas de realização do trabalho”, englobando desde a organização escolar até as políticas educacionais e, por outro lado, “condições subjetivas”, que se remetem à formação do professor incluindo a compreensão do significado de sua própria atividade, a constituição de sentidos e a intencionalidade de suas ações, dentre outros aspectos.

Para isso, foram necessários movimentos singulares, no intuito de conhecer a proposta da Secretaria Municipal de Educação, prescrita na sua política de educação especial e, ao mesmo tempo, visualizar o seu processo de materialização nas narrativas e atividades dos professores que tentavam implementá-la no cotidiano da escola, a partir da apropriação dos principais conceitos e/ou orientações presentes nos documentos do município. Nesse sentido, a pesquisa-ação nos propiciou, em processos concomitantes, a inscrição na práxis do grupo social, de modo a compreender as nuances, o não dito, o oculto que sustentavam as práticas; assim como possibilitou a mediação e a colaboração no percurso de (re)constituição dos conhecimentos e das atividades dos professores, em diferentes espaços/tempos, além de refletir criticamente acerca dos desdobramentos de nossas próprias ações no decorrer da trajetória de pesquisa, daí se caráter formativo. Nesse processo, os encontros de formação continuada com os professores de educação especial na SEME-Cariacica ou nos grupos de trabalho, e os grupos de estudo no âmbito da escola constituíram espaços/tempos significativos para que todos os sujeitos participantes da pesquisa, inclusive esta pesquisadora, refletissem criticamente sobre sua atividade docente, bem como acerca da política do município, seus avanços, dilemas e desafios.

Ao longo desse percurso reflexivo-crítico e dialógico, em que as narrativas se engendraram e as atividades foram desenvolvidas, foi possível observar as contradições e possibilidades que constituíam o trabalho desse profissional no contexto da escola. Assim, notamos como as diferentes “formas organizativas”, entendendo-as como Garcia (2006, p. 300), “[...] sínteses concretas dos processos de gestão, financiamento, da organização curricular, das condições do trabalho docente, das possibilidades da relação pedagógica [...] dos processos avaliativos, [...] que dão contornos para a escola”, implicam, direta ou indiretamente, na atividade do professor de educação especial e dos demais profissionais no cotidiano escolar.

Alguns aspectos se destacaram no decorrer do estudo no município de Cariacica que, por sua vez, assume, prioritariamente, o trabalho desse profissional como colaborador das práticas educacionais inclusivas na escola, na tentativa de contribuir com a implementação de políticas públicas e com o processo de formação de professores voltado para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares. O primeiro aspecto refere-se aos poucos recursos financeiros destinados à área de educação especial no âmbito do sistema de ensino de Cariacica. Vislumbramos essa situação na dificuldade de composição da equipe de profissionais para atuar na área de educação inclusiva, tendo em vista que o município não previa, na sua política educacional e, portanto, no quadro do magistério, a figura do professor de educação especial, tampouco a contratação de mais profissionais estava prevista no orçamento da Prefeitura Municipal. Nesse sentido, acreditamos que a implementação de uma política inclusiva, que tem como base o trabalho do professor de educação especial para o atendimento pedagógico especializado na escola, pressupõe investimentos adicionais para a área de Educação especial, para a contratação de um número suficiente de profissionais, ou mesmo para investimento na formação continuada de professores para atuar nessa função, no intuito de minimizar as dificuldades evidenciadas no processo de pesquisa. Assim, sua inserção no quadro de profissionais da educação no município de Cariacica lhe asseguraria direitos, valorização e permanência no seu cargo, independentemente das mudanças na configuração político-administrativa de governo.

Um segundo aspecto refere-se à definição dos sujeitos atendidos pelo professor de educação especial no contexto da escola, uma vez que a política de educação especial no município de Cariacica priorizava o atendimento as necessidades educacionais especiais relacionadas às condições físicas, cognitivas e sensoriais dos sujeitos não abrangendo os alunos com transtorno global de desenvolvimento. A orientação da equipe, por sua vez, enfatizava que o trabalho do professor de educação especial de intervenção na sala de aula deveria dar

prioridade aos alunos que apresentavam deficiência. Situação esta que produzia dúvidas tanto para os professores de educação especial quanto para os profissionais da escola, diante das inúmeras demandas do contexto escolar. Desse modo, notamos a necessidade de definir quem são os sujeitos que receberão esse atendimento pedagógico especializado de modo a direcionar as ações desse profissional na escola para os alunos que dele necessitam, na medida em que esses sujeitos tendem a ser invisibilizados nas práticas educacionais instituídas na escola. Cabe acrescentar, ainda, que as ações desse professor na escola, ao propor modificações para atender às necessidades dos alunos com deficiência, acabam proporcionando práticas significativas para todos os alunos, como tentamos mostrar com o projeto desenvolvido na escola.

Um terceiro aspecto a destacar diz respeito à formação inicial e continuada dos professores de educação especial que atuavam no município de Cariacica. A partir dos questionários, entrevistas e discussões em grupo, evidenciamos que os professores das ações inclusivas apresentavam sua formação inicial em Pedagogia ou em outras licenciaturas, portanto, formação na docência, o que lhes garantia, em sua atividade no contexto escolar, uma dinâmica peculiar com os professores regentes e com os alunos com necessidades educacionais especiais.

A formação específica na área de educação especial desses professores, por sua vez, foi constituída nos diferentes cursos de formação continuada ora oferecidos pelo próprio sistema de Cariacica, ora em cursos esporádicos de iniciativa privada, ora em cursos de pós-graduação *lato sensu* que, em sua maioria, se caracterizam pelo número reduzido de carga horária e a partir de uma formação generalista de educação especial/Inclusiva. Nessa perspectiva, os professores colaboradores reivindicavam à coordenação da educação inclusiva o oferecimento de cursos que garantissem o aprofundamento em áreas específicas da educação especial, tendo em vista as dificuldades encontradas quando se deparavam com alunos que exigiam um conhecimento específico. Desse modo, percebemos a importância tanto de uma formação que possibilite ao professor conhecimentos mais amplos referentes à educação, às políticas, à diversidade, quanto a processos formativos que lhe assegurem a apropriação de saberes específicos da educação especial na tentativa de responder às necessidades educacionais especiais dos diferentes alunos presentes na escola. Vale ressaltar, ainda, a importância de formação continuada para o professor de educação especial que tinha, como *locus* privilegiado de atuação, a escola, uma vez que eram inúmeras as demandas desse contexto. Portanto, os professores precisavam de uma formação permanente que lhes assegurasse

saberes necessários para a prática com os alunos com necessidades educacionais especiais, uma vez que eles se constituíam como principal referencial para os demais profissionais da escola.

Ao realizar essas afirmações, não estamos advogando a dicotomização entre professores de educação especial e professores regentes em que os primeiros atribuem respostas às dificuldades dos últimos. Estamos entendendo que o trabalho colaborativo entre ambos os profissionais, que têm trajetórias de formação e experiências diferenciadas, pode se configurar como possibilidade para outra/nova maneira de pensar a atuação desse profissional na escola, a partir de um processo em que os saberes possam ser entrelaçados e favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos. Nessa perspectiva, as narrativas das professoras e dos profissionais da escola apontaram no sentido de mostrar a necessidade e importância desse professor na escola, ao colaborar com as práticas dirigidas principalmente às crianças com necessidades educacionais especiais.

Assim, o trabalho do professor de educação especial no contexto da escola vem constituindo possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, a partir de uma atividade mediadora e colaborativa com alunos e profissionais na escola. Portanto, este estudo vislumbra outra/nova possibilidade de se pensar o atendimento pedagógico especializado no âmbito escolar em contraposição àquele que vinha se afirmado como único possível, ou seja, a sala de recursos. Não desconsideramos os riscos e os desafios nesse processo, uma vez que uma proposta como esta implica mudanças de concepções, posturas e práticas tanto dos professores regentes como dos professores de educação especial. Entretanto, preferimos acreditar na potencialidade de todo ser humano, de alunos e de professores que, a partir de um movimento dialético, se (re)constituem no processo de realização de suas atividades principais: o ensinar e o aprender e vice-versa.

Assim, fazem-se necessárias mudanças na própria organização da escola, de modo a favorecer espaços/tempos de planejamento, que são imprescindíveis nesse percurso e na política educacional, no que tange à melhoria das condições de trabalho, incentivo na formação continuada e garantia de valorização do magistério.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, 14 set. 2001.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?:** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FRIGOTTO, G. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 15-25.

GARCIA, R. M. C. Discursos políticos sobre inclusão: questões para as políticas públicas de educação especial no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, ANPED, 2004. Caxambu. Minicurso – GT15. 2004.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 2007, São Paulo. **Anais...** São Paulo, UFES, UFRGS, PUC-Campinas, 2007. 1 CD-ROM. p. 1-14.

GOMES, C. M. et al. **Trabalho e conhecimento:** dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno CEDES**, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da fábrica:** as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

\_\_\_\_\_. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação. **Educação & Sociedade**, v. 19, n. 63, p. 105-125, ago. 1998.

LEONTIEV, A. N. O desenvolvimento do psiquismo. **Lisboa:** Livros Horizonte, 1978.

MARX, K. **O capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. cap. V, v. 1.

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

MORETTI, V. D. **Professores de matemáticas em atividade de ensino**: uma perspectiva histórico-cultural para a formação docente. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

NÓVOA, A.. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

PERONI, V. M. V. **O Estado brasileiro e a política educacional dos anos 90**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 26 out. 2007.

PRIETO, R. G. Sobre mecanismos de (re)produção de sentidos das políticas educacionais. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 2007, São Paulo. **Anais...** São Paulo: UFES, UFRGS, PUC- Campinas, 2007. 1 CD-ROM, p. 1-9.

SAVIANI, D. Contribuições da filosofia para a educação. **Em aberto**, ano 9, n. 45, p. 7, jan./mar. 1990.

SERRÃO, M. I. B. **Aprender a ensinar**: a aprendizagem do ensino no Curso de Pedagogia sob o enfoque histórico-cultural. São Paulo: Cortez, 2006.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectologia**. Havana: Pueblo y Educación, 1995.