



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**Adriana Cunha Padilha**

**O TRABALHO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL:  
ANÁLISE SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE NO ESTADO DE SÃO  
PAULO**

São Carlos – SP

2012

**O TRABALHO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL:  
ANÁLISE SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE NO ESTADO DE SÃO  
PAULO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**Adriana Cunha Padilha**

**O TRABALHO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL:  
ANÁLISE SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE NO ESTADO DE SÃO  
PAULO**

Tese apresentada à Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos necessários ao exame de defesa para obtenção do título de Doutor em Educação Especial.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Katia Regina Moreno Caiado

São Carlos - SP  
2012

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

P123tp

Padilha, Adriana Cunha.

O trabalho de professores de educação especial : análise sobre a profissão docente no estado de São Paulo / Adriana Cunha Padilha. -- São Carlos : UFSCar, 2012.  
205 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2012.

1. Educação especial. 2. Docência. 3. Condições de trabalho. I. Título.

CDD: 371.9 (20<sup>a</sup>)



Banca Examinadora de Defesa de Tese de **Adriana Cunha Padilha.**

Profa. Dra. Katia Regina Moreno Caiado  
(UFSCar)

Ass. Katia Caiado

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto  
(UFSCar)

Ass. Luiz Bezerra Neto

Profa. Dra. Adriana Varani  
(UFSCar)

Ass. Adriana Varani

Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno  
(PUC/São Paulo)

Ass. José Geraldo Silveira Bueno

Prof. Dr. Marcos Cassim  
(USP/Ribeirão Preto)

Ass. Marcos Cassim

*“Basta-me um pequeno gesto, feito de longe e de leve, para que venhas comigo e eu para sempre te leve”.*

*Cecília Meirelles.*

*Aos educadores que fortalecem o compromisso e a responsabilidade no exercício da docência acreditando infinitamente nas possibilidades do ser humano.*

*No percurso vivido nesse trabalho pude perceber o significado de cada gesto e pessoa.  
A todas digiro meu sincero agradecimento. E de modo especial:*

Aos profissionais do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar pela oportunidade de diálogo.

À Profª Drª Katia Regina Moreno Caiado, *minha Katia*, que sensível e gentilmente me convidou e ensinou os caminhos da pesquisa com “gente”. A você meu respeito, afeto e meu eterno agradecimento.

Aos Profs Dr. José Geraldo, Luis Bezerra, Silvia *Azul* Melletti, pelo aprendizado ao longo desse caminho.

Aos encantadores membros do Grupo de Pesquisas LEPEDÉ'ES, *minhas âncoras*, que me proporcionaram diferentes olhares com diferentes cores de olhos...

À Profª Maria Edith Romano Siems Marcondes, *minha Ditinha*, pelo harmonioso, porém avassalador encontro do Sol com a Terra.

Ao Prof. Antônio Lepri pelo apoio, pelas gravações, transcrições, assessoria técnica constante e pelos muitos momentos de estímulo à minha vida acadêmica na UFSCar.

Aos profissionais da Secretaria Municipal de Campinas, chefias imediatas e distanciadas pela trajetória de credibilidade, pelos acordos estabelecidos, pelo apoio apesar das dificuldades. À dirigente regional Marlene Magnusson, *mamãe Marlene*, aos diretores educacionais Marco, Joana, Vivian, Rafaela, Cidinha, Jocenilda, e em especial ao diretor Edicelmo, *meu Edi*, por mais esse momento juntos!

Aos amigos de uma vida, presenças por vezes próximas, por vezes distantes, mas sempre encorajadoras. Pela força, sofrimento, torcida e *aplausos constantes!*

Ao Prof. Dr. Warley Carlos de Souza, *meu Tatu*, pelo respeito, pela compreensão e incentivo incondicionais. “Começaria tudo outra vez se preciso fosse...”.

Aos *Padilhas* de minha vida pela chance e possibilidade de enxergar a vida de diferentes maneiras.

E, por fim, com merecido destaque às amadas meninas Beatriz, Bárbara e Maria Ligia, *mes petit le filles*, geração do século XXI, que me desafiam a ir sempre muito além...

Em especial à *minha menina Bia*, cujo nome significa *aquela que faz alguém feliz*, que nasceu com a primavera em nossas vidas!

## RESUMO

---

A presente pesquisa tem como objetivo analisar e refletir quais relações e condições de trabalho os professores de Educação Especial (EE) do Estado de SP enfrentam no cotidiano escolar. Adotou-se a abordagem crítica tendo como procedimento metodológico a Análise Coletiva do Trabalho (ACT) que é um procedimento em que os trabalhadores analisam seu próprio trabalho, com auxílio de pesquisadores. O material verbal obtido nas reuniões foi transcrito, analisado, agrupado e organizado priorizando-se o pensamento coletivo socialmente compartilhado. Os dados revelaram oito ideias centrais, como agentes estressores com os quais os professores de EE têm que lidar na profissão: *Falta de valorização do trabalho da EE; comprometimentos na saúde física e psíquica; baixos salários; extensa jornada de trabalho; dificuldades relacionadas à locomoção para o trabalho; planos de carreira privilegiando o mérito por meio de sistemas de avaliações; contradições entre as diferentes formações na área; relações humanas impregnadas de desencontros* e por fim, *burocracia na escola*. Os resultados obtidos indicam que as transformações que ocorrem no mundo do trabalho comprometem a atuação docente desses professores do Estado de SP por meio da precarização estrutural do trabalho. A pesquisa evidenciou que a reestruturação do trabalho docente com exigências de *flexibilização e competência* acomete os professores, acompanhada pelos impasses na formação docente da área privilegiando o modelo médico-psicológico por meio de cursos aligeirados de formação continuada, constatando-se um sério descompasso nas formas de atendimento na escola. A docência desses professores é afetada por todos esses fatores, havendo necessidade de maior investimento na carreira, bem como, o fortalecimento de representações sindicais como forma de resistência, na busca do trabalho como emancipação humana, síntese das relações sociais. Espera-se que, refletindo sobre o problema que está sendo investigado, possam-se subsidiar políticas públicas na área e o debate da categoria na luta por melhores condições de trabalho e de vida.

**PALAVRAS-CHAVE:** Trabalho, Profissão Docente, Educação Especial.

## ABSTRACT

---

This research aims to think about what kind of work conditions teachers of Special Education (SE) from São Paulo State have to confront on their everyday practice. Critical approach was adopted having as methodological proceeding the Collective Analysis of Labor (CAL), which consists on activities of workers analyzing their own work, helped by researchers. The verbal material obtained on the meetings was transcribed, analyzed, grouped and organized, focusing the socially shared collective thinking. Data revealed eight central ideas regarding to stress agents which teachers of Special Education have to handle on their profession: *Lack of appreciation of Special Education work; impairments of mental and physical health; low wages; extensive workdays; difficulties related to commuting to work; career plans privileging the merit through evaluation systems; contradictions between different trainings in the area; human relations full of misunderstandings* and, last of all, *school bureaucracy*. The results obtained point that the transformations that occur on working world impair teaching performance of these Special Education professionals through structural instability of work. The research showed that the reorganization of the teaching job with demands for *flexibility and competence on work* affects the teachers, accompanied by the impasse in teacher training area privileging the medical-psychological model via eased continuing formation courses, being verified a serious imbalance in the forms of attendance at school. The teaching is affected by all these factors, being necessary a greater investment on career as well as the strengthening of trade union representatives as a form of resistance, in search of work as human emancipation synthesis of social relations. It is expected that, thinking about the problem which is being investigated, might support public policies on area and the discussion of teachers' category on the struggle for better conditions of work and life.

**KEYWORD:** Work, Teaching Profession, Special Education.

## LISTA DE GRÁFICOS

---

<b>Gráfico 1</b> - Contingente da Secretaria da Educação de São Paulo .....	30
<b>Gráfico 2</b> - Contingente ativo de professores na SEE .....	32
<b>Gráfico 3</b> - Categoria profissional professores de Educação Especial .....	39
<b>Gráfico 4</b> - Distribuição conforme disciplinas dos professores de Educação Especial Estaduais .....	41
<b>Gráfico 5</b> - Distribuição dos professores de Educação Especial Estaduais conforme sexo .....	42
<b>Gráfico 6</b> - Distribuição dos professores de Educação Especial Estaduais conforme média de idade .....	44
<b>Gráfico 7</b> - Anos trabalhados dos professores de Educação Especial .....	45
<b>Gráfico 8</b> - Motivo de afastamento na função .....	47
<b>Gráfico 9</b> - Professores de Educação Especial pertencentes à diretoria estadual regional (município pesquisado) .....	49
<b>Gráfico 10</b> - Acúmulo docente de Educação Especial no município pesquisado .....	49
<b>Gráfico 11</b> - Distribuição dos professores de Educação Especial quanto à função desempenhada .....	50

---

## LISTA DE TABELAS

---

<b>Tabela 1</b> - Quadro efetivos e não efetivos da SEE/SP .....	31
<b>Tabela 2</b> - Situação funcional dos docentes na SEE/SP.....	32
<b>Tabela 3</b> - Distribuição dos docentes por coordenadoria e diretorias de ensino .....	33
<b>Tabela 4</b> - Categoria profissional professores de Educação Especial de acordo com a coordenadoria administrativa .....	40
<b>Tabela 5</b> - Distribuição conforme disciplinas dos professores de Educação Especial de acordo com a coordenadoria administrativa .....	41
<b>Tabela 6</b> - Distribuição dos professores de Educação Especial de acordo com a coordenadoria administrativa (sexo) .....	43
<b>Tabela 7</b> - Distribuição dos professores de Educação Especial de acordo com a coordenadoria administrativa (média de idade) .....	44
<b>Tabela 8</b> - Anos trabalhados dos professores de Educação Especial de acordo com a coordenadoria administrativa .....	45
<b>Tabela 9</b> - Motivo de afastamento na função de acordo com a coordenadoria administrativa .....	47

## LISTA DE QUADROS

---

<b>Quadro 1</b> – Descrição das reuniões de ACT .....	65
<b>Quadro 2</b> – Caracterização dos 06 professores de Educação Especial participantes .....	66
<b>Quadro 3</b> – Organização do dia da professora .....	98

## **TABELA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

---

AEE - Atendimento Educacional Especializado

ACT- Análise Coletiva do Trabalho

ACT- Admitido em caráter temporário.

ADCT - Ato das Disposições Constitucionais Transitórias

APEOESP- Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

APESNOESP- Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal Oficial do Estado de São Paulo

APASE – Sindicato de Supervisores de Ensino do Magistério Oficial no Estado de São Paulo

APAMPESP- Associação de professores aposentados do magistério Público do Estado de São Paulo

BID- Banco Interamericano de desenvolvimento

BIRD- Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

CAPE – Centro de Atendimento Pedagógico Especializado

CF - Constituição da República Federativa do Brasil

CEB - Câmara da Educação Básica

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNTE - Confederação Nacional dos trabalhadores em Educação

CONTEE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino

CGRH – Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos

CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

CPP- Centro do professorado paulista

EaD - Educação à Distância

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

DTDIE - Diretoria de Tecnologia e Disseminação de Informações Educacionais

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais do Magistério

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais do Magistério

FPE - Fundo de Participação Estadual

FPM - Fundo de Participação dos Municípios

IAMSPE - Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

HTPC - Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OFA – Ocupação de função atividade

ONU - Organização das Nações Unidas

PAC - Programa de Aceleração do Crescimento

PCP - Professor coordenador pedagógico

PDE - Plano de Desenvolvimento da Escola

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PIB - Produto Interno Bruto

PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNE - Plano Nacional de Educação

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PT - Partido dos Trabalhadores

SP - São Paulo

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SAPES - Serviços de Apoio Pedagógico Especializado

SEESP - Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEE – Secretaria Estadual de Educação

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

UNIMED - Sociedade cooperativa de trabalho médico

## SUMÁRIO

---

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	17
1.1 - Levantamento da produção na área .....	22
1.2 - A educação no Estado de São Paulo .....	29
1.2.1- Professores de Educação Especial do Estado de São Paulo .....	35
1.2.2 - Professores de Educação Especial pertencentes à diretoria estadual regional (município pesquisado).....	48
<b>2. ABORDAGEM TEÓRICO – METODOLÓGICA</b> .....	54
2.1 - A questão do método .....	54
2.2 - A análise coletiva do trabalho (ACT) .....	55
2.3 - ACT: Origem e Abordagens na ergonomia da atividade .....	58
2.4 - Da perspectiva do conflito e transformação à origem da ACT .....	60
2.5 - Professores de Educação Especial convidados: algumas proposições, alguns conflitos .....	62
2.6 - Os relatos dos professores na análise coletiva do trabalho vista enquanto discurso da coletividade.....	66
<b>3. EIXOS TEMÁTICOS: OITO IDEIAS CENTRAIS</b> .....	72
3.1 - Valorização do trabalho da Educação Especial .....	72
3.2 - Quando trabalhar adoece .....	75
3.2.1- Para além do sofrimento no trabalho.....	78
3.3 - Salário .....	80
3.4 - Jornada de trabalho .....	83
3.4.1 - Alguns destaques relativos à jornada de trabalho doméstico .....	88
3.5 - Transporte .....	89
3.6 - Plano de carreira .....	90
3.7 - Formação inicial e continuada .....	93
3.8 - Relações no trabalho .....	99
<b>4. TRABALHO E EDUCAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES</b> .....	106
4.1 - A estruturação do trabalho como atividade humana .....	106

4.2 - A divisão social do trabalho: as profissões e suas configurações .....	111
4.3 - O trabalho em Educação .....	114
4.3.1 Século XXI: metas estratégicas de profissionalidade ou degradação do trabalho docente .....	119
4.4 - Da “ <i>ocupação de fé</i> ” à profissão docente .....	121
4.5 - A resistência do trabalhador: as organizações representativas da categoria .....	129
<b>5. CONDIÇÕES OBJETIVAS X CAPACIDADE DE TRABALHO .....</b>	<b>136</b>
5.1 – As condições de trabalho e seus efeitos .....	136
5.2 – As relações de trabalho e seus efeitos .....	140
5.3 – Os tempos de trabalho docente: do planejar ao avaliar .....	142
5.4 – Precarização e desqualificação docente .....	145
5.4.1 – A saga de quem é professor temporário no Estado de São Paulo .....	150
5.4.2 - As avaliações de desempenho como parte do trabalho pedagógico no Estado de SP .....	153
<b>6. A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NA PROFISSÃO DAS INTERAÇÕES HUMANAS .....</b>	<b>159</b>
6.1 - Breve histórico sobre a formação do profissional em Educação Especial .....	159
6.1.1- Formação para o exercício de trabalho em Educação Especial a partir da década de 1990 .....	163
6.2 - Formação à distância: novas dimensões para o trabalho em Educação Especial? .....	169
6.2.1 - Educação Especial e o Serviço de AEE : Formação continuada dos professores de Educação Especial .....	173
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>181</b>
7.1- O que se evidencia na pesquisa quanto ao trabalho desses professores .....	181
7.2 - As perspectivas que se abrem sobre o trabalho em Educação Especial .....	188
<b>8. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>192</b>
<b>9. APÊNDICES .....</b>	<b>203</b>

*Pergunto-te onde se acha a minha vida.  
Em que dia fui eu. Que hora existiu formada  
de uma verdade minha bem possuída  
Vão-se as minhas perguntas  
aos depósitos do nada.  
E a quem é que pergunto?  
Em quem penso, iludida  
por esperanças hereditárias?  
E de cada  
pergunta minha vai nascendo a sombra imensa  
que envolve a posição dos olhos de quem pensa.  
Já não sei mais a diferença  
de ti, de mim, da coisa perguntada,  
do silêncio da coisa irrespondida.*

*Cecília Meireles*

## 1. INTRODUÇÃO

---

Cresci vivendo e aprendendo com pessoas muito próximas como avó, mãe e tias que a docência é uma das únicas formas de uma mulher “ganhar” *a vida*. Minha mãe falava que ser professora seria o melhor trabalho para uma mulher e que poderíamos assim, nos dedicar ao marido e aos filhos por mais tempo, trabalhando por períodos mais curtos, já que a carga de trabalho doméstico também seria grande e de responsabilidade da mulher.

Entretanto, não foi isso que o exercício da docência vivida por minha mãe se apresentou nas condições concretas de vida. Foram muitos anos com dupla (para não dizer tripla) jornada de trabalho numa classe multisseriada de primeira e segunda séries do primeiro grau em uma escola estadual localizada na zona rural de Campinas/SP.

Aprendi a me encontrar e me senti no olhar sempre cansado de minha mãe e tias, por vezes reflexivos e batalhadores, por vezes condenado ao tempo e às condições desse espaço.

Ao longo dos anos de trabalho de minha mãe e tias, fui escutando que a docência ainda seria uma boa opção para mulheres<sup>1</sup>, porém as condições objetivas de trabalho como professores no Estado de São Paulo, não vinham se apresentando muito favoráveis. Os baixos salários, as grandes jornadas de trabalho, a temida presença dos supervisores de ensino, a pouca formação continuada e os riscos eminentes das perdas de locais de trabalho nas remoções pela ausência de curso superior, segundo minha mãe, ameaçavam a cada dia os professores do Estado na década de 70 do século XX.

Na memória ficaram os conflitos vividos e vistos quando criança, relacionados ao ser professor e também lembranças das infundáveis greves, lutas por melhores condições de trabalho de professores do Estado. E nesse momento, eu achava que CPP<sup>2</sup> era apenas um local onde se podia nadar numa refrescante piscina ou ir à uma colônia de férias com meus pais. Passados alguns anos fui percebendo que as críticas e queixas de desvalorização de não reconhecimento profissional de minha mãe e tia tomavam forma numa articulação política em outra instituição chamada de APEOESP<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> A esse respeito ver Bruschini, (2007) “Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos”- Texto preparado para apresentação no Seminário Internacional Gênero e Trabalho, na Fundação Carlos Chagas – Mage/FCC –, realizado no Brasil (São Paulo e Rio de Janeiro).

<sup>2</sup> Centro do Professorado Paulista.

<sup>3</sup> Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo.

Acompanhei, quando criança as filas no banco do Estado<sup>4</sup>, as mobilizações políticas no Palácio do Governo, a luta cotidiana por melhores condições de trabalho, a busca por plano de cargos, a saga por salários compatíveis com altos índices de inflação, que se faziam presentes no país nesse momento histórico, levando-se a pauperização dos trabalhadores do Brasil na recessão dos anos 70 e 80 ao declínio em termos de prestígio social e a “*dificuldade de ascensão na carreira ocasionando proximidade com as diferentes organizações sindicais*” (VIANNA, 1999).

Essa entre outras demandas acompanhadas e sentidas interiorizaram em mim as angústias e alegrias da profissão de professor em escolas estaduais. Na escola estadual rural em que cresci, acompanhando minha mãe como docente, nos encontrávamos com a diversidade humana de maneira simples compreendendo que ser diferente: negro, branco, deficiente ou “caipira” (como muitos ali eram chamados) não era empecilho nem para o ensino e nem para a aprendizagem. Portanto, todos os alunos, inclusive eu, aos cinco anos, cada um com sua especificidade, eram alfabetizados entre recursos como poemas de *Cecilia Meirelles* e cartilhas *Caminho Suave*.

Tentei fugir ao apelo incessante da minha história, ou talvez ao “destino”. Após cursar o antigo curso de magistério, passei no curso superior de serviço social no ano de 1985, um longo e porque não dizer, infundável *ano de estudo*. Fizem parte do curso explicações contextuais e estruturais do que acontece na sociedade capitalista, aprendi muito sobre a sociedade e por que vivemos nesse processo de constante busca. Posso dizer que uma visão de mundo mais ampliada nasceu desse aprendizado.

Porém, decidi sair desse curso por ter a inexplicável sensação de que lá não seria meu lugar. Numa luta interna, não querendo ir diretamente para um curso de pedagogia que me levaria imediatamente para o espaço escolar, fui para um curso “alternativo” que me convidou a encontrar com uma educação que estaria *disfarçada*, chamada de Educação Especial<sup>5</sup>. Tolo engano do tempo!

Logo de início na tal educação disfarçada, fui me inquietando e me questionando sobre o porquê daqueles sujeitos com deficiência estarem fora de um lugar tão comum a mim, ou

---

<sup>4</sup> Banco do Estado de São Paulo (BANESPA) extinta instituição financeira estatal paulista fundada em 1909, responsável pelos pagamentos a todos os servidores estaduais da ativa e aposentados.

<sup>5</sup> A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado (AEE), disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008 p. 10).

seja, na escola regular. Indaguei, estranhei e questioneei ter que conhecer instituições especializadas e ter que trabalhar como docente somente nesse espaço.

Enfim, não resisti, apenas trabalhei, vivenciei e apreendi. Compreendi que a minha primeira impressão sobre a Educação Especial se fundava na lógica de constituição de uma pretensa Educação que se configurou como apêndice dos sistemas regulares de ensino.

Minha trajetória de vida foi sempre marcada pela diversidade humana, na escola em que cresci, na escola pública em que estudei, nas instituições especializadas em que trabalhei, enfim, na vida. No meu tempo de formação na década de 1980, acreditei que ser professor do Estado de São Paulo seria conflituoso demais e busquei vínculo em outras dependências administrativas com diferentes planos de carreira docente.

Em minha formação acadêmica tive importantes encontros com pessoas e autores que me transformaram. Jannuzzi trazendo os sentidos da palavra *história* na educação, Saviani com as especificidades do ato de educar, Freire com os sentidos e significados. Juntos, fizeram-me resignificar a palavra *educação* e a palavra *trabalho* enquanto práticas sociais e a me encontrar de maneira mais tranquila com a professora que sempre fez parte de mim.

Compreendo hoje que ser professora foi desde muito cedo um lugar comum, local de pertencimento que me constituiu e vem me constituindo ao longo dos anos. Disse-nos Cecília Meirelles: - "*Faze-te sem limites no tempo*". Foi assim que me constitui nesse tempo.

E ser professora em meio a tantos professores e diferentes alunos fez crescer em mim também a necessidade de estudar este meio multifacetado chamado escola<sup>6</sup>, na relação intensa e contraditória chamada docência enquanto prática social. Neste sentido, a escola se tornou foco privilegiado de pesquisa na relação entre escola-cultura, requerendo apreendê-la e contextualizá-la.

Na docência em Educação Especial, encontro minha opção de vida e trabalho, encontro *meu fazer*, *meu saber* e uma distância incômoda que insiste em me acompanhar, nas unidades escolares<sup>7</sup> em que estive e estou. Distância sentida na figura de alguém que sabe mais, um especialista que salva, alguém que faz diferente dos outros professores. Pergunto-me: será?

---

<sup>6</sup> Refiro-me a pesquisa desenvolvida no mestrado com o título: *Projeto Político-Pedagógico e Educação Especial: ações, contradições e desafios à inclusão educacional na rede Municipal de Campinas/SP*. A referida pesquisa desenvolvida na PUC Campinas em 2009, analisou qual conceito de educação inclusiva está contido nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) da SME de Campinas/SP.

<sup>7</sup> Unidade educacional é considerado todo estabelecimento destinado à prática de atividade docente em que existe sujeito docente lotado e aluno matriculado.

Encontro-me nas sábias e reflexivas palavras de uma professora participante da pesquisa para exemplificar esse sentimento de estranheza: - “*Escola é escola, aluno é aluno, e professor é professor!*” (P4)

Nestes vinte e cinco anos vividos como professora de escolas públicas e privadas<sup>8</sup>, percebo que os professores de Educação Especial se encontram na busca da constituição de sua profissão em tempos de “educação inclusiva”, responsabilizados pelos insucessos gerados pelas políticas locais, com fragilidades na organização de seu trabalho, distanciamento das organizações profissionais, ocasionando conseqüentemente incongruências em sua identidade profissional e política. Por esses motivos são considerados e por sua vez não se consideram professores trabalhadores na escola.

Ser professora enquanto trabalhadora ocupa, a meu ver, um lugar comum entre caminhos e (des) caminhos da profissão. Entretanto, ser docente na Educação Especial pode significar carregar o apelo das relações históricas de caridade e doação ao mesmo tempo em que se entrelaça com os impasses e desafios vividos pelos trabalhadores em educação no sistema capitalista.

Deste modo, situar os professores de Educação Especial nas questões concernentes à docência enquanto trabalho concreto<sup>9</sup>, ***refletindo sobre o que fazem e em quais relações e condições esse trabalho se constitui na rede estadual de São Paulo, é o objetivo deste estudo.*** A reflexão se dá no exercício rigoroso de problematização dos caminhos desta profissão na análise que nos permite olhar do ponto de partida dessas discussões construindo-se possibilidades de agirmos sobre elas.

Para tanto, o estudo foi dividido em capítulos assinalando questões relativas às condições de trabalho, carreira, salários, organizações trabalhistas, políticas docentes e políticas de formação inicial e continuada na área.

Após a *Introdução* com os objetivos do estudo, bem como, a organização do texto, segue-se um levantamento da produção na área, identificando estudos e pesquisas que trouxessem dados recentes sobre o trabalho dos professores no Brasil. Seguindo-se dos itens relacionados à caracterização dos professores no Estado de São Paulo, focalizando-se nos

---

<sup>8</sup> Neste trabalho utilizam-se os conceitos de educação *pública*: "como aquela que é oficial, mantida e controlada pela União, estados ou municípios, gratuita e custeada pelos impostos" e de *privada* (ou chamada de *particular*): a educação "administrada por pessoa física e/ou jurídica, como associações religiosas, filantrópicas, comunitárias ou empresariais, podendo ser paga ou gratuita" (JANNUZZI 1996, p. 1).

<sup>9</sup> Marx desenvolve sua análise pensando o trabalho para além das situações particulares (forma social do trabalho) utilizando uma série de termos (trabalho concreto, abstrato, simples, uniforme, etc.). As conceituações voltadas ao trabalho serão detalhadas no capítulo 4.

professores de Educação Especial paulistas e nos professores de Educação Especial pertencentes à Diretoria regional pesquisada.

No capítulo 2, denominado *Abordagem teórico metodológico*, apresenta-se a questão da opção metodológica adotada sob o enfoque crítico, bem como, o procedimento metodológico da ACT (análise coletiva do trabalho) utilizado na perspectiva da ergonomia da atividade.

Em seguida, no capítulo 3, são apresentados os 08 *eixos temáticos derivados das oito idéias centrais*, retiradas do material verbal coletado dos professores. Sendo elas: Valorização do trabalho da Educação Especial; Saúde física e psíquica; Salário; Jornada de trabalho; Transporte; Plano de carreira; Formação inicial e continuada; e por fim, Relações sociais no trabalho.

O capítulo 4, intitulado *Trabalho e Educação: Algumas considerações*, traz-se a estruturação do trabalho como atividade criada pelos homens, com enfoque na divisão social do trabalho colocando as bases do trabalho executado na educação. Para tanto, na superação da visão simplificada do fazer no trabalho, alguns autores (Marx, Saviani, Tardif, Imbernón, Shiroma, Frigotto, entre outros) estruturam a perspectiva, na qual o trabalho é visto como produção humana emancipatória, produtor de saberes, de investimento na pessoa humana. Nestas perspectivas mais do que compreender as regras que orientam o processo de trabalho, trabalhar é transformar. O capítulo segue explicitando conceitos como profissionalidade, competência, mérito e resistência, situando os professores de Educação Especial de SP na lógica neoliberal de flexibilização profissional, resgatando sua história profissional de sacerdócio.

As Condições *objetivas em constante contradição com a capacidade de trabalho dos professores* é o tema do capítulo 5, em que se focalizam as condições materiais no exercício do trabalho em educação, as relações sociais impregnadas pela organização do trabalho, bem como, os tempos e carreiras diferenciadas, com destaque para a contratação de professores temporários, as avaliações por mérito e bônus, levando-se a precarização e a desqualificação docente. Neste sentido, desencadeiam-se discussões sobre enfoque crítico, sobre o desenvolvimento e organização trabalhista dessa profissão ainda pouco discutida na área, em um Estado que formou, criou espaços admissionais. Entretanto, parece carregar marcas próprias de contratação e qualificação ao longo desses anos.

O Capítulo 6, intitulado *A formação para o trabalho na profissão das interações humanas*, apresenta-se e se analisa a formação inicial e continuada para área da Educação Especial. Para tanto, um breve histórico da formação é realizado como forma de se

compreender como se estruturaram as atuais proposições formativas para a Educação Especial. O capítulo termina com enfoque nas contradições encontradas na formação continuada dos professores atuantes na área no Estado de São Paulo.

Finalizando-se com as questões abordadas e discutidas na pesquisa *Considerações a partir do trabalho dos professores*, relatam-se os achados retomando as proposições iniciais do estudo, discutindo-as com base no percurso teórico e nos aspectos que emergiram ao longo do caminho percorrido, apontando alguns desafios a serem alcançados.

As reflexões e análises trazidas no presente trabalho se orientam para a compreensão do quadro relativo à docência em Educação Especial no Estado de São Paulo. Relacionou-se o trabalho em Educação Especial às relações e às condições de trabalho destes professores, indo além do trabalho como mera execução de ações pedagógicas especializadas.

Conforme já explicitado, para o desenvolvimento do referido trabalho, um levantamento de produções referentes à profissão docente e suas relações e condições foi realizada como forma de aprofundar estudos sobre o tema fortalecendo a revisão de literatura sobre aspectos que norteiam as pesquisas tanto na área da educação como no campo da Educação Especial.

### **1.1 - Levantamento da produção na área.**

Inicialmente, o levantamento das obras foi realizado utilizando três fontes principais: o Banco de Dissertações e Teses organizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior – CAPES, Utilizando-se o processo da busca por palavras-chave, ciente da possibilidade de haver outras produções na área não envolvidas nas palavras sinalizadas.

Consultou-se também o sítio do *Scientific Electronic Library On Line* – SCIELO, organizado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP e por fim, o site das principais organizações representativas da categoria dos professores em especial a CNTE- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e a CONTEE- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino, incluindo-se as pesquisas desenvolvidas pela APEOESP - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo e do DIEESE- Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos.

Ao longo do desenvolvimento do trabalho, a busca estendeu-se para os trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPEd, no grupo de trabalho n.15 (GT 15), fórum

prioritário para divulgação de produções acadêmicas – científicas na área da Educação Especial.

Assim, o levantamento foi realizado com duas linhas: um levantamento da produção acadêmica sobre o tema e paralelamente um estudo das principais pesquisas realizadas pelas entidades representativas da categoria dos professores tanto nacionalmente, quanto voltadas ao Estado de São Paulo.

Desta maneira, o trabalho de levantamento bibliográfico procurou elucidar vários temas simultaneamente: os principais consensos que as pesquisas vêm trazendo à tona, as várias abordagens investigativas para trabalhar com a multiplicidade de questões relacionadas às condições e saúde dos profissionais da educação, as lacunas que se estabelecem a partir destes estudos, bem como, os problemas concernentes à docência no Brasil e em específico no Estado de São Paulo.

Entende-se que os professores estão ligados a uma categoria maior: a dos *profissionais da educação*. O termo *sujeito docente* também é utilizado nas pesquisas sobre docência no Brasil caracterizando-se como os profissionais que desenvolvem algum tipo de atividade de ensino ou docência, sendo compreendidos pelos professores e por outros profissionais que exercem atividade de docência. Entretanto, estaremos utilizando neste estudo o termo *professores e/ou docentes* por se apresentar como a base para o exercício da profissão.

Desta forma, o levantamento ofereceu importante sistematização das principais discussões sobre o tema das condições de trabalho dos professores, sendo fundamental para se compreender onde os profissionais atuantes na Educação Especial estão situados. Os principais trabalhos levantados em Estado da arte indicam que as discussões sobre trabalho e saúde do professor avançaram significativamente na última década.

As pesquisas relacionadas às questões de condições e relações no ambiente de trabalho apontam, entre outras indagações, a existência de discrepâncias entre o princípio de como o “trabalho deve ser realizado” com a “realidade do trabalho”, a exemplo do Estado da Arte desenvolvido pela Funcamp, de 1997 à 2006, denominado *Condições do trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil*, que posteriormente foi complementada pela pesquisa da Fundacentro em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego, em 2009, denominada *O trabalho de professores na Educação Básica*.

Os estudos citados oferecem levantamento sobre a produção acadêmica relacionada a questões da profissionalidade docente, envolvendo um vasto estudo qualitativo sobre as condições em que os professores atuam em várias regiões do Brasil.

O projeto está estruturado em três grandes ações: 1 - Produção de um relatório, denominado Estado da Arte, sobre os estudos recentes acerca das condições de trabalho dos professores e/ou suas repercussões na saúde. 2 - Análise Coletiva do Trabalho ou “no que consiste o trabalho dos professores e no que ele difere conforme as diferentes situações em que é praticado”. Esta etapa foi realizada nas cidades de São Paulo (SP), Salvador e Vitória da Conquista (BA), Teresina, Água Branca, Picos e Luís Correa (PI), Campo Grande (MS), Belém (PA) e Porto Alegre (RS). Os resultados de cada Estado serão publicados em livros regionais. 3 - Publicação e distribuição de livro, com os resultados finais do projeto em cada Estado<sup>10</sup>.

Os resultados das referidas pesquisas apontam para indicadores de mal-estar docente generalizado, estudos sobre adoecimento e comprometimento vocal dos professores, estresse emocional e síndrome de *Burned Out*, ou *Burnout*, no Brasil, recebendo a denominação de Síndrome do esgotamento profissional<sup>11</sup>, entre outras questões que acometem o trabalho dos professores.

Importante destacar que os principais sintomas da Síndrome são: exaustão emocional, despersonalização e redução da realização pessoal no trabalho (CARLOTTO, 2005; CODO, 1999; DANTAS, 2003; WAGNER, 2004; ROSSA, 2003).

Dentre as 156 obras apontadas pelo estudo, destaca-se a pesquisa de Vieira (2004) relatando a importância dos mecanismos de gestão democrática, como a eleição de dirigentes e dos Conselhos Escolares, incluindo todos os segmentos participantes da comunidade no projeto educacional. Este processo colaboraria para a melhoria das condições de trabalho dos profissionais e conseqüentemente de aprendizagem, envolvendo a comunidade no debate, a construção de novas identidades sociais, formando principalmente lideranças, valorizando a capacidade de formulação de propostas para os desafios do cotidiano escolar, para conquista crescente da autonomia e busca de profissionalidade docente, além da democratização da instituição escolar.

Após a conclusão da referida pesquisa em 2006, publicada em janeiro de 2007, a busca foi realizada no banco de teses da CAPES onde encontramos do ano de 2007 até o ano de 2010, 04 pesquisas de mestrado e 03 de doutorado envolvendo questões de saúde no ambiente de trabalho dos professores da educação de maneira geral.

---

<sup>10</sup> O relatório pode ser consultado no sítio eletrônico [www.fundacentro.gov.br](http://www.fundacentro.gov.br) na parte de ‘publicações eletrônicas’.

<sup>11</sup> BRASIL. Ministério da Saúde. Doenças relacionadas ao trabalho: manual de procedimentos para os serviços de saúde. Brasília; 2001

As pesquisas mais atuais enfocam as novas exigências colocadas para o trabalho docente em função das mudanças que vêm ocorrendo na economia, na sociedade e no Estado. As questões ligadas ao desenvolvimento de uma suposta profissionalidade de mercado, exige mais e dá margem para enfermidades profissionais geradas pelas condições de trabalho sendo mascaradas como doenças comuns, fazendo com que ônus recaia sobre o próprio professor.

Importante considerar que após o ano 2000 as principais discussões da agenda de pesquisa sobre a temática do trabalho docente consideram (1) os impactos que o docente vive, enquanto trabalhador imerso numa nova “cultura” institucional e (2) o produto do seu trabalho – formação de “força de trabalho” e, no caso da educação superior, produção de “tecnologia e conhecimento científico”<sup>12</sup>.

O estudo realizado por Santos (2010), intitulado *Revisão sistemática de estudos sobre a síndrome de burnout em professores do ensino fundamental e médio* realizado na Universidade Estadual de Feira de Santana (BA), realiza uma revisão sistemática de estudos epidemiológicos, sobre a prevalência da síndrome de Burnout em professores do ensino fundamental e médio, no período de 1989 à 2009.

A pesquisa objetivou descrever a produção científica existente na literatura consultada sobre a síndrome de Burnout e o trabalho docente, identificando, possíveis fatores de risco associados à esta síndrome em professores do ensino fundamental e médio. Os resultados encontrados caracterizam a população estudada como predominantemente feminina, com idade entre 35 a 45 anos, casada, com filhos. A prevalência da síndrome *Burnout* apresentou-se elevada na maioria dos estudos, em especial a dimensão *exaustão emocional* entre os professores.

O estudo desenvolvido por Alves (2009) intitulado *A formação contínua e a batalha do trabalho real: um estudo a partir dos professores da escola pública de ensino médio* nos traz importantes contribuições de pesquisas desenvolvidas no campo da educação com algumas disciplinas que estudam o trabalho humano (como sociologia do trabalho, ergonomia e ergologia) onde o trabalho docente é abordado pela perspectiva da ergonomia da atividade. A pesquisa possibilita examinar o conjunto de aspectos como os saberes, o sofrimento, a satisfação e a inventividade na atividade dos professores, interrogando o alcance das políticas educacionais dos anos 2000 e a organização do modelo de formação continuada na organização do trabalho escolar.

---

<sup>12</sup> MANCEBO, D. *Agenda de Pesquisa e Opções Teóricas metodológicas nas investigações sobre Trabalho Docente*. Educ. Soc., Campinas, Vol. 28, N. 99, P. 466-482, Maio/Ago. 2007. Disponível Em <<http://www.cedes.unicamp.br>>, acesso em 08/02/2011.

Outra importante pesquisa relacionada à profissão docente intitulada: *Trabalho docente e educação* (2010), foi realizada pela GESTRADO/FaE/UFMG sob coordenação de Dalila Andrade Oliveira e Livia Maria Fraga Vieira.

O estudo acima citado oferece uma importante sistematização das discussões sobre a temática, apontando os principais indicadores nacionais de condição docente entre os anos de 2007 à 2010. Destaca-se que a utilização de indicadores vem se mostrando cada vez mais presentes nas pesquisas sobre condições de trabalho, mostrando-se fundamental tanto na perspectiva de denunciar como para formulação e avaliação das políticas.

Os indicadores são uma forma de avaliar os possíveis descumprimentos dos direitos dos trabalhadores e a possível precarização das *condições e relações* humanas no trabalho.

Portanto, utilizou-se na presente pesquisa os principais indicadores de dois estudos nacionais recentes. São elas: *Trabalho docente e educação* (2010), realizada pela GESTRADO/FaE/UFMG e *Condições de trabalho e suas repercussões na saúde de professores da educação básica no Brasil: Estado da arte*, realizada pela Faculdade de Educação da Unicamp, 2007.

Os impactos sobre o corpo tanto materiais como ambientais são destacados nas pesquisas como *condições*, e descritos como: Jornada de trabalho (em quantos turnos, escolas, com quantas turmas e disciplinas e com quantos alunos, em média); Insalubridade nos locais de trabalho; Locomoção; Salário; Plano de carreira; Formação continuada; Recursos pedagógicos (envolvendo tecnologias) e Literatura específica.

As ações relacionadas aos impactos no funcionamento mental dos trabalhadores analisados como *relações* são descritos como: relações com a hierarquia de maneira geral tanto chefias distanciadas como imediatas; relações com a supervisão humana e burocrática e relações com outros trabalhadores.

Conforme explicitado, este panorama tem sido analisado e contemplado em estudos e pesquisas nacionais que vem centrando expressivas considerações em questões que envolvem a profissão docente e profissionalização do ensino.

Entretanto, vale-nos destacar que nenhum dos estudos tem seu foco de abrangência no profissional atuante na Educação Especial. As pesquisas anteriormente citadas se referem aos professores de Educação Especial apenas na totalização de dados sobre a categoria funcional, ou sobre as famílias ocupacionais de professores com alunos com deficiências.

Importante destacar que na referida pesquisa as pessoas com deficiência são compreendidas como aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir

sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. DECRETO 6949/2009, ARTIGO 1. (BRASIL, 2009A).

A pesquisa: *Trabalho docente e educação* (2010) revela que 42% dos docentes de 07 Estados da Federação possuem alunos com deficiências e/ou com necessidades especiais<sup>13</sup>. Sendo que os docentes que trabalham com turmas com alunos com necessidades educacionais especiais executam atividades específicas em sua maioria, 61% dos entrevistados, seguida pela produção de materiais, com 38%.

Importante ressaltar que os sujeitos docentes que realizam atividades específicas com alunos e crianças com necessidades especiais, na maioria das vezes (70%), não recebem nenhuma orientação específica para estas atividades.

Mas o que significa para estes professores não receber esse apoio? O que significa acompanhar um aluno sem conseguir sanar suas dificuldades no decorrer do processo de escolarização? Estas entre outras questões são cada vez mais trazidas nas pesquisas nacionais, a exemplo da pesquisa desenvolvida em São Paulo pela APEOESP (2009), onde se encontra a “*dificuldade de aprendizagem*” dos alunos como o principal fator de angústia dos professores.

Situação também revelada na pesquisa da APEOESP/DIEESE de 2010, apresentada nos encontros preparatórios ao XXIII Congresso da APEOESP em 2011. A pesquisa revela que 75% dos professores entrevistados revelaram sofrimento com as diferentes dificuldades dos seus alunos.

A questão do sofrimento do professor diante das dificuldades dos alunos pode indicar duas importantes questões: a primeira diz respeito aos pressupostos de ensino, em que o professor é visto como aquele que tem o dever de ensinar, independente de quaisquer condicionantes. Na visão do professor pode imperar a lógica de que se *não aprende* não é aluno, logo não sou *professor*.

A segunda questão diz respeito ao processo de *ineducabilidade*<sup>14</sup> do deficiente no espaço da escola regular de ensino. Todas as questões de ordem pedagógica se direcionam a partir do laudo diagnóstico criando uma atmosfera onde o prognóstico é sempre de ineficiência e desconhecimento.

Estes índices revelam não somente fatores de angústia entre os docentes, como também a necessidade de apoio constante de colegas que possam colaborar neste complexo processo. Vemos que o exercício de trabalho cotidiano dos professores de Educação Especial

---

<sup>13</sup> A nomenclatura *alunos com necessidades educacionais especiais* é utilizada na referida pesquisa.

<sup>14</sup> O termo pode ser associado ao termo irrecuperabilidade (PESSOTI, 1984, p.68).

é permeado pelas questões relacionadas às pesquisas acima citadas, envolvendo os professores especialistas de situações delicadas e complexas.

Após esta constatação, caminhou-se para o levantamento dos trabalhos apresentados nas reuniões anuais do GT 15 (Educação Especial) da ANPEd de 2000 até 2010<sup>15</sup> e dentre todos os trabalhos apresentados não se encontrou nenhuma produção sobre as *condições e relações* de trabalho dos professores de Educação Especial.

Encontra-se uma vasta listagem de trabalhos focando a formação tanto continuada como inicial na área, bem como, as condições em que as formações são oferecidas, refletindo as concepções a respeito da atuação docente na área e a identidade dos profissionais que procuram por essa área de atuação, a exemplo da pesquisa de Siems (2008) com uma ampla pesquisa bibliográfica sobre a temática formação de professores em Educação Especial e Inclusiva em sua dissertação intitulada *A construção da identidade do profissional da Educação Especial em tempos de Educação inclusiva*, Universidade Federal de Juiz de Fora.

Os vários trabalhos relacionados à área resgatam a identidade desse professor, os desafios formativos, as necessárias transformações econômicas, políticas, sociais e tecnológicas voltadas à formação inicial e principalmente em serviço e as demandas educacionais dos alunos com deficiências relacionando aos saberes dos professores.

Porém, o trabalho do professor de Educação Especial enquanto ofício, atividade humana ligada às possibilidades e às condições materiais de existência parece não se apresentar como foco das pesquisas na área. Caminhar por essa via de pesquisa nos parece fundamental, anunciando e rompendo com o silêncio da área no tocante às questões ligadas às condições em que o trabalho em Educação Especial é executado nas escolas regulares de ensino.

A profusão de pesquisas sobre condição docente no Brasil, tanto nas publicações acadêmicas, quanto nas pesquisas ergonômicas nas últimas duas décadas são permeadas pela ausência de produções científicas na área da Educação Especial nos indicando alguns caminhos e nos desafiando a outros. Assim sendo, tenciona-se a problematização e reflexão dessas questões com centralidade, possibilitando a ampliação de estudos e pesquisas sobre o trabalho desenvolvido em Educação Especial.

Para caminhar por uma visão mais ampliada das condições e relações de trabalho em Educação Especial se faz necessário conhecermos um dos contextos em que ela se apresenta em suas dimensões mais diversas.

---

<sup>15</sup> Trabalhos disponíveis on-line no site: [http://www.anped.org.br/reunioes/t\\_reunioesanuais.htm](http://www.anped.org.br/reunioes/t_reunioesanuais.htm).

A escolha do campo a ser investigado foi efetivada dentro do contexto educacional da rede estadual de ensino de São Paulo, por se apresentar como o Estado brasileiro que tem maior número de alunos matriculados em todos os níveis da Educação<sup>16</sup>, e conseqüentemente o maior número de docentes de diversas áreas de conhecimento. Essa questão norteadora nos impulsiona a compreender melhor este contexto educacional.

## **1.2 - A educação no Estado de São Paulo**

Em São Paulo o desenvolvimento econômico e tecnológico, principalmente nas últimas duas décadas do século XX, trouxe também problemas sociais diversos. Os crescentes percentuais do Estado frente à explosão demográfica geram várias demandas e necessidades à população, entre elas uma maior necessidade de emprego na capital e região metropolitana e uma maior necessidade de moradia e educação.

Importante destacarmos que, segundo o Censo demográfico de 2010, a população do Estado de São Paulo prossegue sendo prioritariamente urbana em seus 645 municípios. São 39.585.251 pessoas residentes em áreas urbanas, para 1.676.948 pessoas residentes em áreas rurais.

O governo paulista, sob administração do PSDB há aproximadamente 20 anos, vive atualmente os impactos de uma política de governo com investimentos mínimos no setor público, no campo social e na educação, principalmente na Educação Básica.

O Estado com maior PIB da federação cresce nesses últimos vinte anos impactando a privatização de setores fundamentais, dentre eles saúde e educação. Podemos assim observar a privatização da Educação Infantil e do Ensino Superior, a falta de professores de diferentes áreas do conhecimento sendo suprimida por empregos de caráter temporário na educação, a superlotação das salas de aula, a municipalização do ensino fundamental, a aprovação automática e os baixos salários dos professores com cargas e jornadas de trabalho ampliadas.

Importante destacar que a cidade mais rica do Brasil é São Paulo, com PIB de aproximadamente 400 bilhões de reais, seguido logo após pelo Rio de Janeiro e por Brasília, com mais de 100 bilhões cada. Todas as outras cidades brasileiras têm PIB inferior a 100 bilhões de reais. Guarulhos, com mais de 32 bilhões de reais, é a cidade não-capital mais rica do Brasil. Em contraste, Palmas, capital estadual do Tocantins, é a capital menos rica, não

---

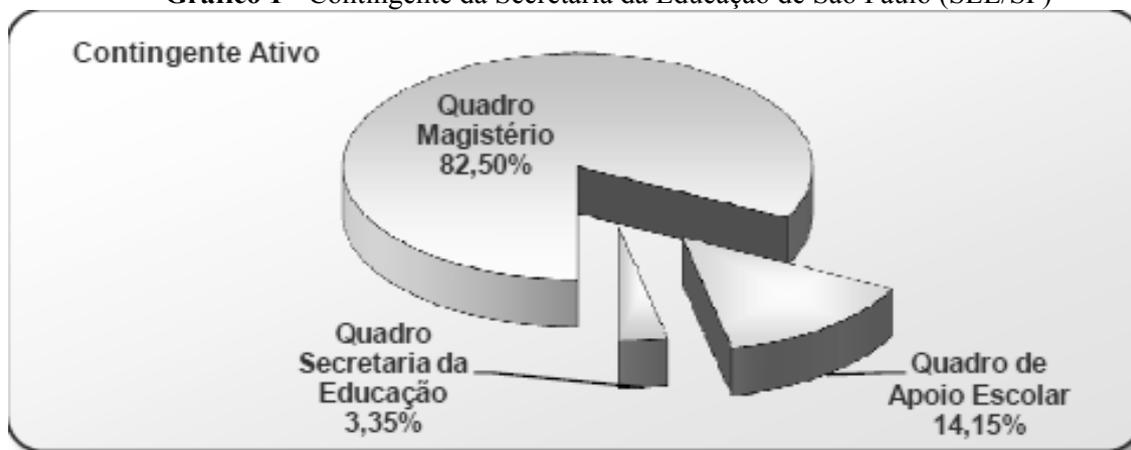
<sup>16</sup> Segundo dados do IBGE, a partir do Censo Educacional de 2006, do INEP/MEC.

estando nem mesmo entre as cem cidades mais ricas, contando com PIB de menos de 3 bilhões.

É neste estado também que se encontra o maior contraste de desigualdade entre todos os estados do Brasil: a capital, São Paulo, cujo PIB chega a ser dez vezes maior em relação ao segundo colocado, a cidade de Guarulhos, com PIB de pouco mais de 30 bilhões de reais. A educação básica no Estado é majoritariamente pública e conta com a capital mais populosa do Brasil. Nela, há mais alunos na Educação Básica do que a população de alguns estados da federação. Segundo dados oficiais<sup>17</sup>, há no Estado de São Paulo cerca de 300 mil funções docentes para o ensino fundamental, 125 mil para o médio e 70 mil para o ensino pré-escolar, na rede pública.

Deste percentual, 47,3% das funções docentes se encontram na rede estadual de ensino de SP, preponderantemente no ensino fundamental e médio, segundo Censo Escolar de 2007. No gráfico abaixo podemos acompanhar o contingente populacional da Secretaria Estadual de Educação no ano de 2011, onde encontramos um total de 82,50% de funções docentes<sup>18</sup> no quadro do magistério.

**Gráfico 1 - Contingente da Secretaria da Educação de São Paulo (SEE/SP)**



**Fonte:** Cadastro funcional da educação - (SEESP/CGRH) vigência: outubro/2011.

Conforme se verifica, o quadro do magistério corresponde a 82,50% do total de docentes ocupando cada um deles um posto de trabalho no Estado. Importante destacar que cada função docente corresponde a um professor em atividade, onde poderíamos somar estes números e saber o número total de professores em atividade na educação básica. No entanto,

<sup>17</sup> Disponível em [HTTP://www.ibge.gov.br/Estadosat](http://www.ibge.gov.br/Estadosat). (Acesso em 20/10/2011).

<sup>18</sup> Disponível em <http://drhu.edunet.sp.gov.br>. (Acesso em 15/01/2012).

como o mesmo professor no Estado pode ocupar mais de uma função docente, deste modo, seria mais oportuno o conceito de “posto de trabalho” disponível.

A partir de 1995, a Secretaria de Estado de Educação, responsável por mapear, organizar e coordenar o contingente ativo de profissionais ligados à educação no Estado reorganizou os órgãos regionais, dado o grande número de profissionais e matrículas, extinguindo as 18 Divisões Regionais de Ensino e transferindo suas atribuições para as Delegacias de Ensino que passaram a se subordinar diretamente aos órgãos centrais.

Em 1999, estas Delegacias passaram a ser denominadas Diretorias de Ensino, mantendo as unidades escolares subordinadas a cada uma destas Diretorias, segundo critérios de distribuição geográfica.

Uma importante consideração a ser realizada a respeito do contingente da SEE/SP (Secretaria Estadual da Educação) diz respeito à contratação de profissionais temporários nos mais diferentes postos de trabalho com vínculos de trabalho pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e/ou pela Lei estadual 500, de 1974. Conforme podemos acompanhar pela tabela abaixo:

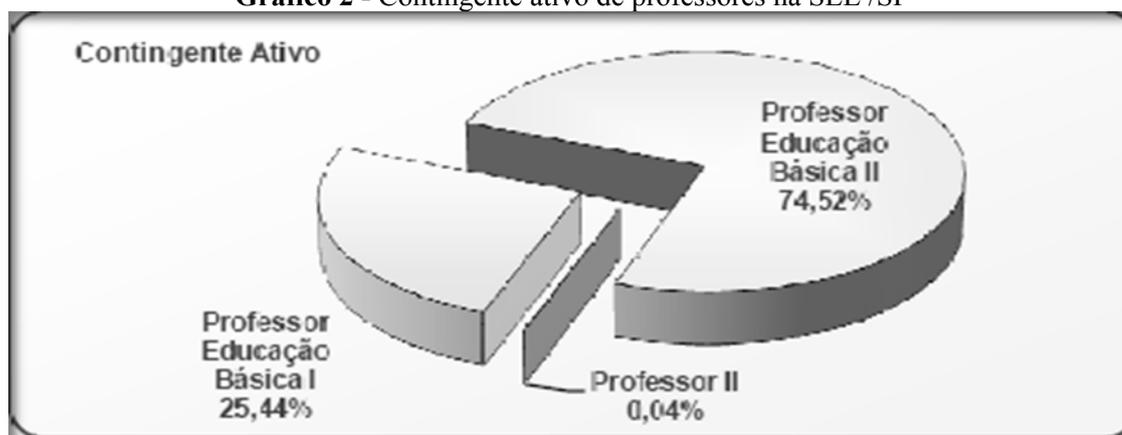
**Tabela 1-** Efetivos e não efetivos da SEE/SP

<b>Quadros da Secretaria da Educação - Situação em OUTUBRO</b>			
<b>QUADRO x CATEGORIA</b>	<b>Efetivos</b>	<b>Não Efetivos</b>	<b>Total por Quadro</b>
Quadro Magistério	122.364	107.651	230.015
Quadro de Apoio Escolar	29.763	9.699	39.462
Quadro Secretaria da Educação	6.186	3.143	9.329
<b>TOTAL POR CATEGORIA</b>	<b>158.313</b>	<b>120.493</b>	<b>278.806</b>

**Fonte:** cadastro funcional da educação - (SEESP/CGRH) vigência: outubro/2011

Deste total de 230.015 do quadro do magistério, a grande maioria dos docentes se encontra na Educação Básica II 74,52%, sendo acompanhada dos professores de Educação Básica I, onde se encontram 25,44% e por fim 0,04% de professores II<sup>19</sup>. Conforme gráfico nº2 abaixo.

<sup>19</sup> Campo de Atuação - Aulas Professor Educação Básica II ( Ciclo II do Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Professor II. Disciplinas - Língua Portuguesa, Inglês, Arte, Educação Física, Alemão, Espanhol, Francês, Italiano, Japonês, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, Biologia, Física, Química, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Psicologia e Educação Especial (nas áreas de deficiência Auditiva, Física, Mental e Visual)

**Gráfico 2 - Contingente ativo de professores na SEE /SP**

Fonte: Cadastro funcional da educação - (SEESP/CGRH) vigência: outubro/2011

Deste contingente ativo de professores em 2011, a rede estadual contou com 45,8% de professores contratados com vínculo de trabalho temporário, bem como, 42,8% de professores coordenadores na mesma situação. Na tabela a seguir se podem conferir os totais de professores efetivos e os contratos temporários de trabalho, descritos pela SEE como “não efetivos”.

**Tabela 2 - Situação funcional dos docentes na SEE/SP**

Contingente de Docentes - Situação em OUTUBRO			
QUADRO x CATEGORIA	Efetivos	Não Efetivos	Total por Cargo
Professor Educação Básica I	25.360	31.366	56.726
Professor Educação Básica II	91.745	74.415	166.160
Professor II	0	88	88
<b>TOTAL POR CATEGORIA</b>	<b>117.105</b>	<b>105.869</b>	<b>222.974</b>

Fonte: Cadastro Funcional da Educação - (SEESP/CGRH) Vigência: Outubro/2011.

Os 222.974 cargos de professores estão distribuídos por coordenadorias e diretorias de ensino diferenciadas, com situações funcionais diferenciadas. Podemos conferir pelos dados apresentados que tanto na capital como no interior do Estado, o número de contratos temporários é grande, se subdividindo em categorias diferenciadas, totalizando quase metade dos professores e funcionários ativos no Estado na atualidade, conforme podemos acompanhar mais detalhadamente pela tabela nº3 a seguir.

**Tabela 3 - Distribuição dos docentes por coordenadorias e diretorias de ensino conforme situação funcional**

COORDENADORIAS / ORG. CENTR.	Efetivos	Estável	CLT	OFA - Categoria F	OFA - Categoria L	OFA - Categoria O	Total
COGSP - CAPITAL	27.617	268	0	18.070	3.545	6.912	56.412
COGSP - GRANDE SÃO PAULO	25.156	261	3	18.114	2.970	5.400	51.904
CEI - INTERIOR	64.119	895	1	32.534	5.735	11.161	114.445
ÓRGÃOS CENTRAIS	213	0	0	0	0	0	213
TOTAL GERAL	117.105	1.424	4	68.718	12.250	23.473	222.974

\* OFA - ocupação de função atividade, CLT – Consolidação das leis do trabalho

Fonte: cadastro funcional da educação - (SEESP/CGRH) vigência: outubro/2011.

O grande contingente de temporários não é novo na Secretaria Estadual de São Paulo, onde acompanhamos o antigo cargo de *professor assistente de caráter temporário* (ACT) sendo substituído pelo cargo de professor em *ocupação de função atividade* (OFA).

No Estado de São Paulo, a contratação temporária dos servidores públicos ocorre nos termos da Lei Estadual nº 500/74, sendo que, em algumas Secretarias, os contratados são concursados e que estão aguardando vaga para serem nomeados para cargo público e, em outras, como a Secretaria da Educação, os admitidos se submetem apenas a um processo seletivo de atribuição de aulas, em que podem participar todos que possuem a habilitação exigida para lecionar no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

A categoria OFA se apresenta sendo dividida em subcategorias, conforme o tempo de exercício de trabalho na função. Os professores OFAs se subdividem em 68.718 da categoria F, ou seja, os professores mais antigos admitidos até 2007, seguidos de 12.250 dos OFAs categoria L, admitidos até 2009 e por fim os 23.473 professores OFAs categoria O, admitidos a partir de 2009.

Importante lembrar que o servidor contratado nos termos da Lei Complementar 1093/2009, a qualquer título (docente categoria “O” ou “L”, ou Agente de Serviços Escolares), somente poderá ser contratado novamente, decorridos 200 (duzentos) dias da data da extinção do contrato anterior. Sendo que são várias as diferenças nos vínculos de emprego entre professores efetivos, OFAs, entre as quais se destaca:

- A estabilidade é somente para os professores efetivos,
- O modo de ingresso na profissão: enquanto os efetivos são submetidos a concursos públicos de provas e títulos, os OFAs passam apenas por um processo de seleção,

- A atribuição das aulas: a cada ano há um processo de atribuição de aula entre os professores do Quadro do Magistério (efetivos e OFAs). Os efetivos têm prioridades de escolha e os OFAs ficam com as vagas restantes (FUNDACENTRO, 2009, p.21).

Estas diferenciações têm sido acompanhadas por categorias diferentes do tipo “O”, “L”, e “F”, com indicativos de períodos em que o profissional deve ficar 200 (duzentos) dias sem vínculo de trabalho no Estado, até a próxima contratação.

Estas normas de contratação têm o objetivo de definir como se caracterizam os vínculos de trabalho em uma complexa ordem e sentido para o trabalho destes professores. Dá-se a partir deste quadro de contratações, a busca por informações sobre o andamento dos vínculos admissionais, o apelo às informações formalizadas em sites, movimentos e organizações diversas.

Os dispositivos legais<sup>20</sup> que norteiam a entrada dos professores OFAs nas escolas estaduais elegem, a partir do tempo de serviço na função atividade, maior pontuação promovendo assim maior rotatividade e inconstância dos professores nas salas, uma vez que impulsiona para a busca por melhores locais de trabalho a partir das pontuações obtidas ao longo dos anos. Os referidos dispositivos também norteiam a progressão horizontal destes professores podendo ou não realizar provas de mérito, entre outras progressões e regulamentações.

A situação é alarmante, sendo descrita pela pesquisa *Saúde e Condições de Trabalho APEOESP/DIEESE* (2010) na Rede Estadual, onde os professores são divididos em: 48% efetivos e 52% de temporários. Por esse motivo a questão dos professores temporários e substitutos tem sido objeto de estudo de autores como BORGES, 1995; ARANHA, 2007; MAGRO, 2008. Com ênfase no processo de precarização do trabalho em que estão inseridos nos contratos fragmentários, em muitos casos perdurando-se por anos nas escolas.

Segundo os autores, nestas escolas as relações coletivas são bastante inconstantes, pois os docentes convivem com os “professores *delivery*” (ARANHA, 2007) ou “professores-macacos” (DIAS-DA-SILVA, 2001), que “saltam” de uma escola para outra para dar aulas.

---

<sup>20</sup> São: ADM. LEI 500,74 – estável - art. 18 C.E.; ADM. LEI 500,74 até 01/07/07; ADM. LEI 500,74 a partir de 02/06/07 até 15/07/09; ADM. LC 1093/09 a partir de 16/07/09.

Segundo censo especial dos professores do Estado de São Paulo do INEP (1997), 205.046 são professores de educação básica na zona urbana do estado, e 6.206 são professores na zona rural<sup>21</sup>. E deste contingente 63,9% possuem 3º grau completo ou mais.

Do percentual de 63,9% dos professores com 3º grau completo se encontram de maneira preponderante os professores de Educação Especial do Estado, pois até o concurso para provimentos de cargos em 2010 a titulação exigida para investidura no cargo era de portador de licenciatura plena em pedagogia com habilitação respectiva na área da Educação Especial, ou ser portador de licenciatura plena em pedagogia com cursos de especialização com no mínimo 120 horas na área de Educação Especial ou ser portador de outras licenciaturas com pós-graduação *stricto sensu* em área da Educação Especial<sup>22</sup>.

No último concurso para provimentos de cargos, realizado em 2010, além das titulações de ensino superior citadas acima, reconhece-se a seguinte titulação: ser portador de diploma de ensino médio, com habilitação para o exercício do magistério e curso de especialização na área de Educação Especial.

Estes professores se distribuem em várias demandas e habilitações diferenciadas, junto às escolas regulares de ensino da capital e municípios conforme poderemos acompanhar no item que se segue.

### **1.2.1- Professores de Educação Especial<sup>23</sup> do Estado de São Paulo**

A rede estadual de ensino no ano de 2010 atendeu 14.198 alunos com deficiências em 1.084 salas de recursos voltadas para atividades complementares aos estudantes. Estes alunos estão matriculados em classes regulares e utilizam as salas de recursos no contraturno, de acordo com as necessidades. As salas de recursos, localizadas prioritariamente em escolas regulares de ensino, contam com professores de Educação Especial dispostos em ocupações diferenciadas de acordo com o município do Estado.

---

<sup>21</sup> Segundo o MEC/INEP/SEEC, o mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

<sup>22</sup> Publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo, edição de 21/01/2010. Disponível em [www.concursosfcc.com.br](http://www.concursosfcc.com.br) (acesso em 17/01/2012).

<sup>23</sup> Embora a maioria absoluta de professores de Educação Especial seja do sexo feminino, para facilitar a leitura deste estudo, optou-se pelo uso do masculino genérico nas menções relativas à categoria de profissionais. Entretanto, nos dados relativos às docentes da pesquisa utiliza-se o termo “professoras”.

Segundo a SEESP (2010) o Estado de São Paulo apresenta também convênios com 294 instituições assistenciais em todo o Estado responsáveis por educar crianças e adolescentes com deficiências, pois, de acordo com a SEESP, deficiências graves não podem ser incluídas na rede regular de ensino.

O repasse de verbas destinadas a instituições somaram em 2009, R\$ 77,6 milhões para atendimento a estudantes de APAEs e instituições filantrópicas, conforme se pode acompanhar pela notícia divulgada em 27 de Janeiro de 2009 no portal da SEESP:

“O Estado de São Paulo está em um processo crescente de apoio às APAEs. A parceria começou em 1995, ainda na administração do governador Mário Covas, quando atendíamos 133 unidades, beneficiando cerca de 13 mil alunos. Hoje, estamos assinando 294 convênios, atendendo cerca de 33 mil alunos. No primeiro ano do governo José Serra repassamos R\$ 65 milhões e hoje, estamos repassando quase R\$ 78 milhões”, afirma o secretário”(SEESP, 2009, p 67).

Este repasse de verbas é fortalecido ano a ano com ações diferenciadas, inclusive estabelecendo-se novas formas de cadastro e atualizações<sup>24</sup>, uma vez que as salas mantidas nas instituições filantrópicas são reconhecidas pela SEESP como salas de EEE (Educação Especial Exclusiva). Este tipo de ensino, segundo a SEE, é denominado ensino 33 (salas conveniadas) tendo suas classe cadastrada no INEP como classe 8 (EEE). Nestes valores incluem-se também ações de transporte aos alunos com deficiência, compra de materiais e pagamento de professores especializados.

Estas questões reforçam o caráter de concomitância entre o público e o privado na educação, reiterando um aspecto da constituição da Educação Especial no tocante à tênue linha entre o atendimento público e/ou privado oferecido às pessoas com deficiência.

Tais “parcerias” continuam reforçando a presença das instituições privadas de caráter filantrópico em detrimento de espaços públicos sob responsabilidade do Estado, tomando-se como base o conceito de concepção ampliada de Estado de Gramsci, com o destaque para a inclusão dentro do próprio estado, dos aparelhos hegemônicos (GRAMSCI, 1984).

Assim, a garantia de atendimento é fortalecida tanto no repasse de verbas como nos discursos oficiais do governo do estado de SP, confundindo os papéis dos setores público e

---

<sup>24</sup> Vídeoconferência realizada em 03/08/2011 para todas as Diretorias estaduais pela Rede do saber, denominada *O serviço de Educação Especial na Diretoria de Ensino e suas implicações*. A referida Vídeoconferencia realiza orientações aos passos necessários pra atualização cadastral dos alunos nas salas de EEE no INEP a partir do ano de 2011. Disponível em <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais>>s. (acesso em 07/08/2011).

privado nos serviços prestados. Segundo Jannuzzi (1996), a convivência ambígua dos setores públicos e privados em nosso país acaba por se caracterizar numa "parcial simbiose", permitindo que o setor privado exerça influência na determinação das políticas públicas.

A influência nas políticas públicas vem sendo expressa nos mais diferentes segmentos, uma vez que a solidificação de proposições de maior eficiência em serviços com total qualidade triunfa com proposições e repasses financeiros aos setores privados.

Desta forma, estabelece-se um movimento de aceitação por parte da população de serviços que se apresentam como *gratuitos nas instituições de caráter filantrópico*, confundindo-se aos pressupostos do serviço público oferecido pelo Estado.

Silva (2003) aponta que esse movimento “*articula a sociedade civil de interesse privado*” às propostas do terceiro setor, as quais as ideias de pluralismo, participação, altruísmo, ou mesmo valores religiosos, como a “caridade” e “doação”, são posições defendidas por seus partidários.

Deste modo, as organizações privadas sem fins lucrativos que prestam serviços às pessoas com deficiências têm em suas concepções a proposta de um perfil não governamental e, por serem instituições privadas, cumprem uma ação não realizada pelo poder público, com o forte apelo assistencialista e filantrópico e ainda com grande apego ao discurso da caridade, porém vinculadas diretamente aos poderes públicos para o financiamento de suas atividades, como a própria legislação o resguarda.

Segundo a autora, o financiamento, já insuficiente para a área da Educação Especial, é transferido para as instituições, que ampliam seus recursos com as doações da sociedade civil e verbas privadas. Instituições especiais desta natureza foram se constituindo como instância “*privada que busca atender às necessidades da Educação Especial pública*” (SILVA, 2003, p.41).

Importante salientar, que neste sentido, o conceito *sociedade civil* de Gramsci, ajuda-nos a compreender como se compõe as referidas associações privadas, constituído pelas igrejas, escolas, sindicatos, clubes, meios de comunicação, onde circulam as ideologias que funcionam como “cimento” da formação social, e por meio das quais a classe hegemônica procura impor à classe subalterna a sua concepção de mundo (GRAMSCI, 1984)

O aumento na distribuição de recursos público na parceria entre o estado e as referidas instituições é crescente nos últimos trinta anos, transformando a autonomia diante do Estado em uma relação dependente, cujo barateamento dos serviços é assegurado. Esta relação de dependência encontra terreno fértil nos discursos de uma lógica de eficiência com a ideia de

harmonia e eficácia das instituições sociais e na lógica da necessidade das parcerias com os serviços especializados privados.

O discurso hegemônico na Educação Especial é sustentado pelo pensamento liberal, cujos princípios fundam-se sobre a crença na evolução "natural" da sociedade e no desenvolvimento livre das potencialidades "naturais" do indivíduo. Podemos dizer que, atualmente, esse discurso encontra sustentação no pensamento neoliberal, que preconiza a organização autônoma da população na formação de associações privadas, de tal modo que estas, ao se responsabilizarem por serviços de atendimento de setores da sociedade, através de ações (assistenciais, filantrópicas, comunitárias) de "parceria", colaboram para o afastamento gradativo do Estado da responsabilidade sobre várias questões (obrigações) sociais (daí a força das instituições privadas) (KASSAR,1998, p 62).

Portanto, a divisão das verbas destinadas a Educação Especial no Estado tanto para escolas regulares como para Instituições conveniadas compõe um quadro desigual dos investimentos, pois, conforme se observa, um valor acentuadamente maior é mantido nas Instituições, ao mesmo tempo em que o valor restante é investido nas escolas regulares de ensino.

O progressivo repasse de verbas às instituições filantrópicas de São Paulo é acompanhado por ações de capacitação destes docentes, sendo que, segundo a SEESP mais de 98 mil professores foram capacitados entre 2000 e 2009 pelo CAPE (Centro de Apoio Pedagógico Especializado), órgão da Secretaria.

A Secretaria de Estado da Educação (SEE) coordena o Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE) desde 1994, atuando junto à Rede Estadual de Ensino para gerenciar, acompanhar e dar suporte às ações regionais de Educação Especial. A partir de 2001 este órgão também passou a investir na formação continuada dos profissionais da educação e na realização de visita às escolas com o objetivo de acompanhar os Serviços de Apoio Pedagógico (SAPEs) oferecido em Classes Especiais, Salas de Recurso e Classes Hospitalares do Estado de São Paulo.

No ano de 2008, foram investidos R\$ 90 milhões para a Educação Especial, sendo estes divididos entre instituições conveniadas e atendimento na rede estadual (serviço de AEE e/ou apoio pedagógico especializado). Entendendo-se por apoio pedagógico especializado, o conjunto de serviços e recursos necessários ao processo de escolarização de alunos portadores de necessidades especiais decorrentes de deficiências sensoriais, físicas ou mentais; outras síndromes ou patologias; ausência de alunos à escola por período prolongado, por necessidade

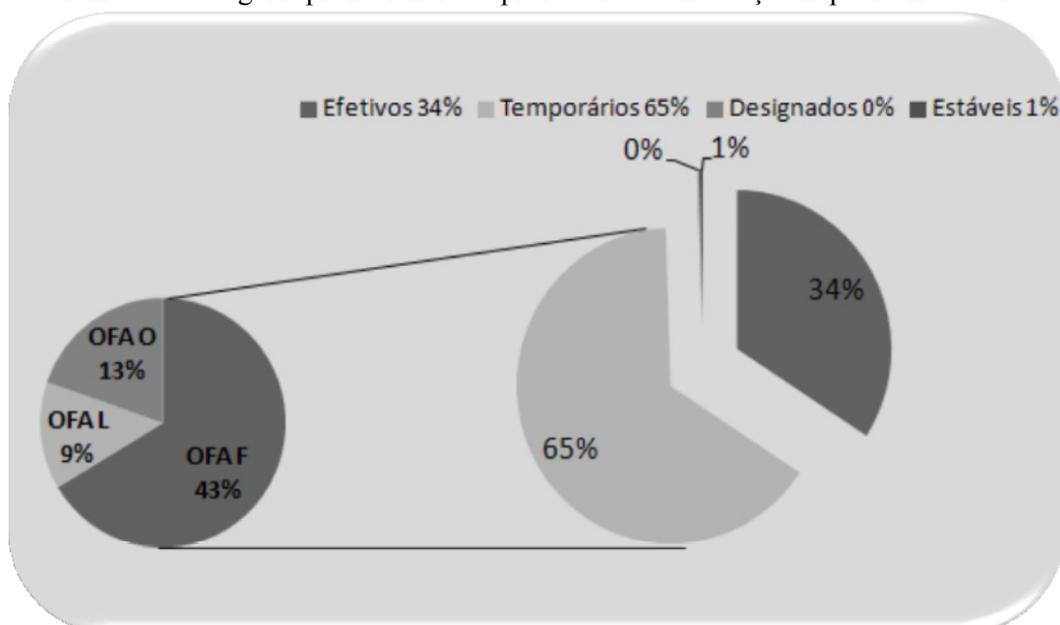
de hospitalização; transtornos no processo ensino aprendizagem por superdotação, altas habilidades e/ou competências (SÃO PAULO, 2002).

O serviço de AEE, denominado ensino do tipo 6 - salas de recursos, dispõe de Professores de Educação Especial, sendo que no ano de 2011 o Estado de São Paulo contou com 1694 professores de Educação Especial, distribuídos entre as escolas regulares da capital do estado, a região da grande São Paulo e no interior do Estado.

Importante destacar a Região Metropolitana de São Paulo, que também é conhecida como Grande São Paulo e reúne 39 municípios do Estado de São Paulo em intenso processo de *conurbação* (unificação da malha urbana de duas ou mais cidades, em consequência de seu crescimento geográfico). O termo refere-se à extensão da capital paulista, sendo formada com seus municípios limieiros uma mancha urbana contínua com 19.681.716 habitantes, sendo a terceira maior área urbana do mundo. Já o interior do Estado de São Paulo ou interior paulista é uma designação informal para se referir à região que abrange todo o Estado de São Paulo, exceto a Região Metropolitana de São Paulo.

No gráfico a seguir se pode acompanhar melhor a situação funcional dos professores de Educação Especial do Estado:

**Gráfico 3** - Categoria profissional dos professores de Educação Especial Estaduais



Fonte: Secretaria da Educação do Estado de SP: Departamento de recursos humanos (2011).

Este percentual de 65% de temporários se deu também pela ausência de concursos na área, colocando os professores no estatuto de provisórios há dezenas de anos na legislação

SEE 500/74, bem como, na legislação 1093/09. Importante destacar que o antigo cargo de professor assistente de caráter temporário (ACT) foi substituído pelo cargo de professor em ocupação de função atividade (OFA) tal como estabelecido pela Lei Estadual nº 500/74.

O pequeno percentual de estáveis está sob a disposição transitória da Constituição Federal de 1988 (artigo 19 do ADCT), declarando-se estáveis os servidores públicos civis da União, Estados e Município que, na data da promulgação da Constituição (5/10/88), contassem com pelo menos cinco anos continuados de exercício. Abaixo se pode acompanhar como estão divididos os referidos professores de acordo com as coordenadorias administrativas as quais pertencem.

**Tabela 4** - Categoria profissional professores de Educação Especial de acordo com a coordenadoria administrativa

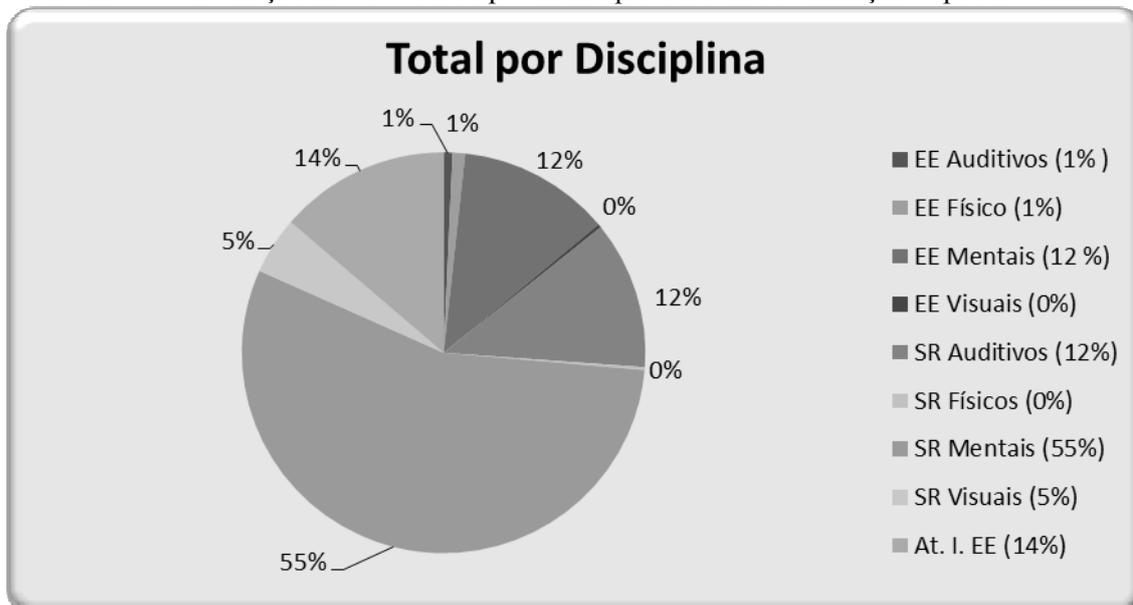
COORD/ DE	Efetivo	Estável	OFA - F	OFA - L	OFA - O	Designado	Total Geral
<b>CAPITAL/COGSP</b>	101		224	28	43		<b>396</b>
<b>GDE_SP/COGSP</b>	61		120	41	67	2	<b>291</b>
<b>INTERIOR/CEI</b>	415	2	390	84	108	5	<b>1004</b>
<b>ORGAO_CENTRAL</b>	3						<b>3</b>
<b>Total Geral</b>	<b>580</b>	<b>2</b>	<b>734</b>	<b>153</b>	<b>218</b>	<b>7</b>	<b>1694</b>

Fonte: Secretaria da Educação do Estado de SP: *Departamento de recursos humanos (2011)*

Conforme já dito anteriormente, o percentual de professores de Educação Especial contratados em caráter temporário é grande, sendo que no interior concentram-se o maior número de OFAs (categoria F), seguido dos efetivos (34%), 1% de designados a outros postos de trabalho e 1% de professores estáveis.

Os professores de Educação Especial vinculados à rede estadual estão divididos em demandas diferenciadas no Estado, onde podemos encontrar a grande maioria deles nas salas de recursos para deficiência mental, 937 professores (55%).

Importante destacar que ainda existe um acentuado contingente de professores que se encontram nas antigas salas especiais, intituladas de *Educação Especial Mental (EE mentais)* somando-se 207 professores para alunos que apresentam deficiência mental. No gráfico abaixo podemos conferir a disposição das demais disciplinas ocupadas pelos professores.

**Gráfico 4** - Distribuição conforme disciplinas dos professores de Educação Especial Estaduais

\* EE auditivos – Educação Especial auditivos; EE Físicos- Educação Especial físicos; EE mentais – Educação Especial mentais; EE visuais- Educação Especial visuais; SR Mentais – Sala de recursos mentais; SR auditivos – Sala de recursos auditivos; SR visuais – Sala de recursos visuais; AT I. EE – atendimento Itinerante Educação Especial.

**Fonte:** Secretaria da Educação do Estado de SP: *Departamento de recursos humanos* (2011).

Importante observar que tanto na capital, Grande São Paulo, quanto no interior do estado perduram as salas exclusivamente destinadas aos alunos com deficiência, as chamadas salas especiais, *renomeadas* como salas de EEE, conforme se pode acompanhar mais detalhadamente pela tabela 5:

**Tabela 5** - Distribuição conforme disciplinas dos professores de Educação Especial de acordo com a coordenadoria administrativa

COORDENADORIA	EE Auditivos	EE Físicos	EE Mentais	EE Visuais	SR Auditivos	SR Físicos	SR Mentais	SR Visuais	At. I. EE	Total Geral
CAPITAL/COGSP	2	13	85		25	1	223	18	29	396
GDE_SP/COGSP	2		52		44		138	13	42	291
INTERIOR/CEI	8	4	70	5	133	3	573	47	161	1004
ORGAO_CENTRAL							3			3
<b>Total Geral</b>	<b>12</b>	<b>17</b>	<b>207</b>	<b>5</b>	<b>202</b>	<b>4</b>	<b>937</b>	<b>78</b>	<b>232</b>	<b>1694</b>

**Fonte:** Secretaria da Educação do Estado de SP: *Departamento de recursos humanos* (2011).

O contingente de professores em salas de EEE é consideravelmente grande, totalizando 232 salas de EEE (14,2%), o que nos leva a refletir sobre como a inserção destes alunos esteja sendo realizada, principalmente para as pessoas com deficiência mental e/ou intelectual, podendo não significar a ruptura com a sua condição de segregação social, uma

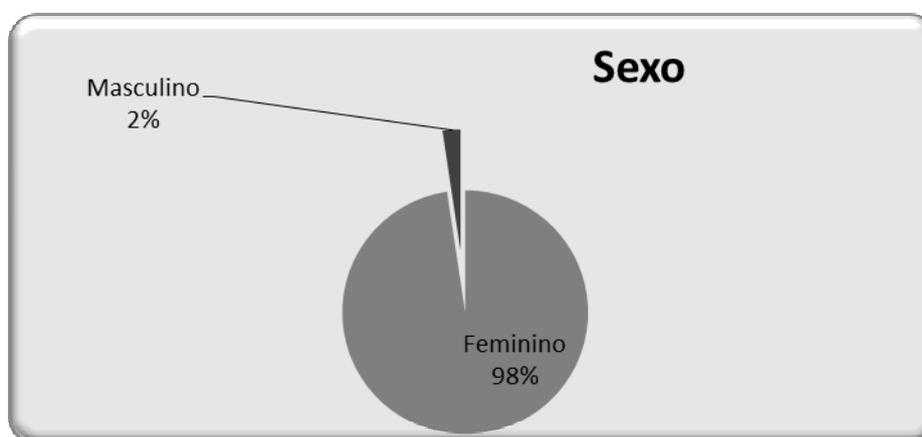
vez que ainda estejam sendo diferenciados por salas exclusivamente apartadas do ensino regular.

As antigas classes especiais, tão comuns nos processos de integração/segregação apresentavam-se na década de 1980 com problemáticas de definição de seu público alvo, processos diagnósticos extremamente complexos e limitantes. Tais salas nasceram para promover a comunicação e a expressão verbal, elevar a autoestima, sanar as dificuldades e realizar o trabalho individualizado, preparando desse modo, o regresso para o ensino comum. Entretanto, em seu desenvolvimento, apresentou-se com um forte caráter segregador, pois as práticas acabaram por se tornar discriminatórias uma vez que desconsideraram a problemática política e social do processo de encaminhamento das salas comuns às especiais.

Essa parece ser uma prática ainda incorporada pelo Estado de São Paulo, pois o número de salas de EEE é acentuadamente grande, principalmente no tocante aos alunos com deficiência mental, cabendo-nos analisar onde e como estão estruturadas tais salas.

Na tabela a seguir acompanha-se a preponderância do sexo feminino entre os professores (98%), ou seja, se tratam de *professoras*. Apenas 40 homens fazem parte deste contingente, totalizando apenas 2% da população dos docentes.

**Gráfico 5** - Distribuição dos professores de Educação Especial Estaduais conforme sexo



**Fonte:** Secretaria da Educação do Estado de SP: Departamento de recursos humanos (2011).

Ao analisar os dados referentes à preponderância de professoras no universo da Educação Especial, podem-se inferir algumas primeiras aproximações com a figura da “cuidadora” de crianças com deficiências. A figura preponderante parece ser da mulher que cuida, que agrega e que tem um “agir” feminino acolhendo as diferenças, predispondo uma inclinação para o trato com esse tipo de crianças podendo ter despertado um discurso favorecedor da opção profissional na área.

Estas questões sustentam o discurso de que “as mulheres têm, por natureza, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas são as primeiras e naturais educadoras” (LOURO, 1997, p. 78) e, portanto, o ensino da infância seria sua vocação, e mais do que isso, no caso de crianças com deficiência, uma missão feminina a ser abraçada para o exercício do cuidado maternal. Além desta questão, a figura daquela profissional que cuida se faz presente na sociedade preocupada em “cuidar” daqueles que supostamente não aprendem da maneira formal.

Na tabela abaixo se acompanha a distribuição de sexo conforme dependências administrativas, e conforme já explicitado, sob a preponderância do sexo feminino tanto na capital, Grande São Paulo, como no interior. Esta questão merece ser mais amplamente refletida, uma vez que contamos com quase que a totalidade de *professoras* atuantes na Educação Especial paulista, conforme se segue:

**Tabela 6** - Distribuição dos professores de Educação Especial de acordo com a coordenadoria administrativa (sexo)

<b>COORD</b>	<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>	<b>Total Geral</b>
<b>CAPITAL/COGSP</b>	384	12	<b>396</b>
<b>GDE_SP/COGSP</b>	282	9	<b>291</b>
<b>INTERIOR/CEI</b>	985	19	<b>1004</b>
<b>ORGAO_CENTRAL</b>	3		<b>3</b>
<b>Total Geral</b>	<b>1654</b>	<b>40</b>	<b>1694</b>

**Fonte:** Secretaria da Educação do Estado de SP: Departamento de recursos humanos (2011).

A pesquisa APEOESP/DIEESE (2007) apontou a presença de uma população masculina, comparativamente mais jovem, concentrada nas faixas com menos tempo de trabalho na rede pública de educação do que a população feminina.

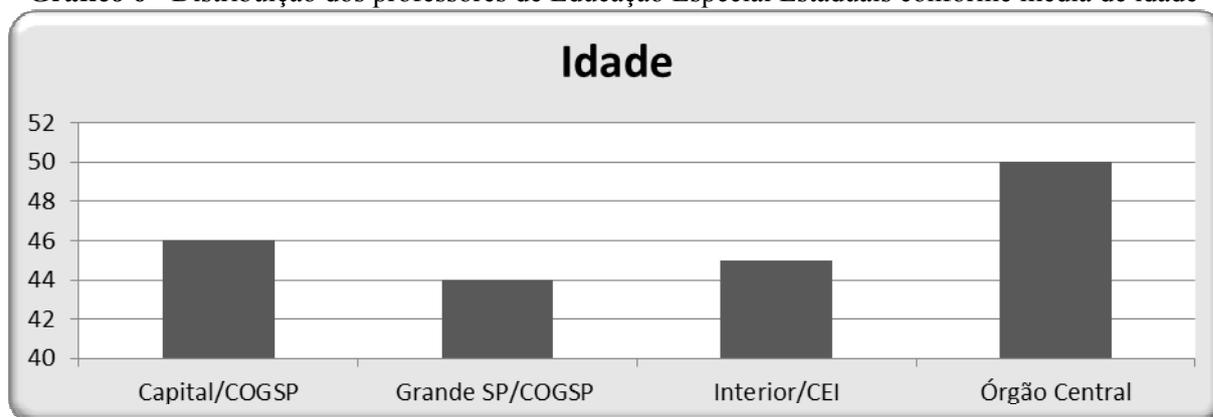
Situação condizente com o estudo coordenado por Codo (2003), que demonstrou um aumento constante do ingresso de profissionais do sexo masculino na rede de educação, fenômeno por ele denominado de desfeminização da categoria que, lentamente, vem alterando a proporcionalidade entre os gêneros. A partir dos dados, podemos assim dizer que o fenômeno denominado “desfeminização” da categoria não acomete os docentes da área no Estado de São Paulo.

Bruschini (2007), no estudo denominado “Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos” traçou um panorama da situação das mulheres no mercado de trabalho brasileiro, destacando algumas das principais tendências da inserção laboral das brasileiras, que é

marcada por progressos e atrasos. Segundo o estudo, *O perfil atual das trabalhadoras*, mostrou a manutenção de um perfil de força de trabalho feminina que vinha sendo forjado pela ausência de cotejamentos dos dados oficiais desde os anos 80 do século XX: mulheres mais velhas, casadas e mães trabalham, mesmo quando os filhos são pequenos, apesar das dificuldades para conciliar responsabilidades domésticas, familiares e profissionais. As taxas de atividade das mães aumentaram na década analisada, mesmo quando os filhos são muito pequenos, mas são mais elevadas quando eles chegam aos sete anos e elas passam a ser ajudadas pela escola.

Estes dados podem ser comprovados e mais aprofundados quando se analisa os quadros e tabelas disponibilizadas pelo Departamento de Recursos Humanos da Secretaria da Educação Estadual, observando-se um número muito diferenciado de idades entre os docentes, variando entre 25 e 69 anos. Optou-se então pela média entre as idades para uma visualização ampla das idades dos referidos professores, conforme se segue.

**Gráfico 6** - Distribuição dos professores de Educação Especial Estaduais conforme média de idade



**Fonte:** Secretaria da Educação do Estado de SP: Departamento de recursos humanos (2011).

A seguir, pode-se acompanhar a média de idade sendo demonstrada no quadro número 7, onde se observa um percentual de idade dos professores de Educação Especial entre 45 à 50 anos, conforme se acompanha:

**Tabela 7** - Distribuição dos professores de Educação Especial de acordo com a coordenadoria administrativa (média de idade)

Média de idade	Capital/COGSP	Grande SP/COGSP	Interior/CEI	Órgão central
	46	44	45	50

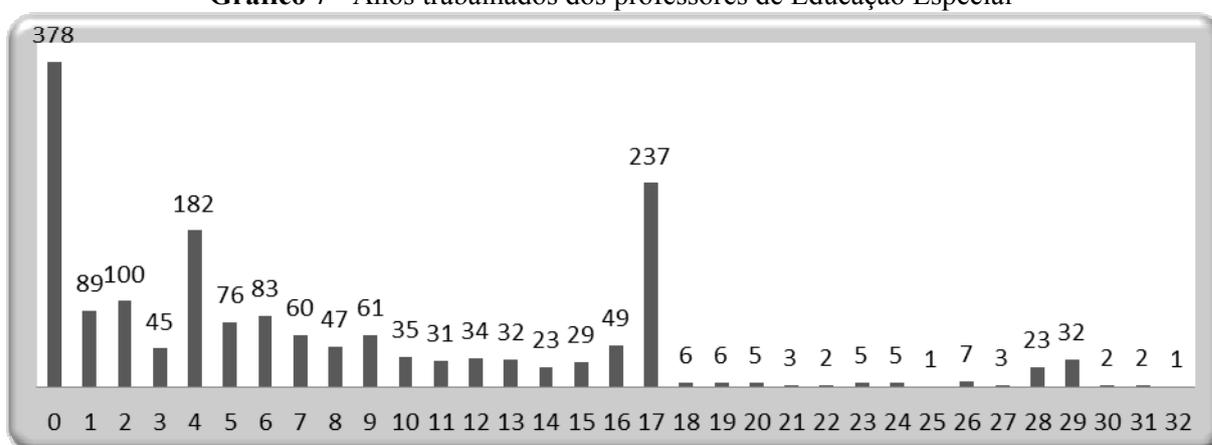
**Fonte:** Secretaria da Educação do Estado de SP: Departamento de recursos humanos (2011).

O tempo de trabalho dos professores de Educação Especial foi analisado levando-se em conta o tempo de trabalho em dependências administrativas estaduais. O gráfico mostra que um grande contingente de professores tem sua atuação no Estado de São Paulo há menos de um ano, somando-se 378 docentes.

A pesquisa APEOESP/DIEESE (2007), analisou o *Tempo de Trabalho na Rede Estadual de São Paulo*, constatando que a grande maioria dos professores, cerca de 68%, lecionava há mais de 11 anos na Rede Estadual. Sendo que a faixa mais expressiva de participação de professores neste item foi à faixa entre 11 e 15 anos, com a declaração de 31,3% dos pesquisados.

Como se pode acompanhar, o mesmo não ocorre na área da Educação Especial no qual se encontra um grande contingente de professores novos na função. Sendo importante observar que a contratação dos docentes prossegue em um contínuo ao longo dos anos, apresentando número de contratações diferenciadas, demonstrando que embora não existam concursos, houve necessidade de contratações na área.

**Gráfico 7 - Anos trabalhados dos professores de Educação Especial**



Fonte: Secretaria da Educação do Estado de SP: Departamento de recursos humanos (2011).

**Tabela 8 - Anos trabalhados dos professores de Educação Especial de acordo com a coordenadoria administrativa**

COORD	DE	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	Total Geral	
ⓂCAPITAL/COGSP		78	19	16	9	35	22	22	20	15	23	15	13	16	16	8	5	7	34	2	1	2	2	3		1		4	8						396	
ⓂGDE_SP/COGSP		72	36	23	12	33	12	15	7	7	13	5	6	4	6	5	5	3	18	1	2			1	1		2	2								291
ⓂINTERIOR/CEI		228	34	61	24	114	42	46	33	25	25	15	12	14	10	10	19	39	182	6	3	2	1		1	4		5	1	19	24	2	2	1		1004
ⓂORGÃO_CENTRAL																			3																3	
Total Geral		378	89	100	45	182	76	83	60	47	61	35	31	34	32	23	29	49	237	6	6	5	3	2	5	5	1	7	3	23	32	2	2	1	1694	

Fonte: Secretaria da Educação do Estado de SP: Departamento de recursos humanos (2011).

Caminha-se para o entendimento dos afastamentos de trabalho dos docentes para atividades correlatas sendo analisados de acordo com o tipo de afastamento preconizados pela SEE/SP, encontrando-se o maior índice de afastamento do tipo 116 - denominado *designação de professor para coordenação pedagógica (PCP)*, onde podemos encontrar 58 docentes (39%). Este tipo de afastamento aparece como prática usual no Estado de São Paulo conforme pesquisas da APEOESP em 2010.

Fernandes (2005) realizou uma pesquisa intitulada: *Professor coordenador pedagógico e a fragilidade da carreira docente*, com o objetivo de analisar a função de professor coordenador pedagógico (PCP) nas escolas estaduais de São Paulo no bojo das reformas educacionais ocorridas em meados dos anos 90. Investigou as dificuldades de trabalho do PCP nas escolas da rede estadual de ensino. O resultado da pesquisa alerta para a necessidade de as políticas públicas elaboradas e implementadas, considerando a importância das condições de trabalho e de profissionalidade como elementos essenciais para o exercício satisfatório da função de professor coordenador pedagógico.

A autora alerta para a necessidade de uma estrutura física nas escolas que acolha o PCP e favoreça os encontros coletivos (pois em muitos lugares não há nem mesmo uma sala para o professor coordenador trabalhar), até as possibilidades de estudo e formações continuadas, sem falar na remuneração e na redução da rotatividade docente. Como se vê, são muitas as exigências para evitar que a precariedade das condições de trabalho anulem a importância da função, produzindo um efeito perverso que pode transformá-la em uma armadilha, em que o PCP passe de sujeito a objeto, se alinhando às forças neoliberais que o querem sob controle em um Estado de maior alienação, fragilizando, desta forma, o importante papel de articulação pedagógica. Fato este que parece estar acometendo também os docentes de Educação Especial que se afastam das funções de origem para se dedicar à coordenação pedagógica das escolas.

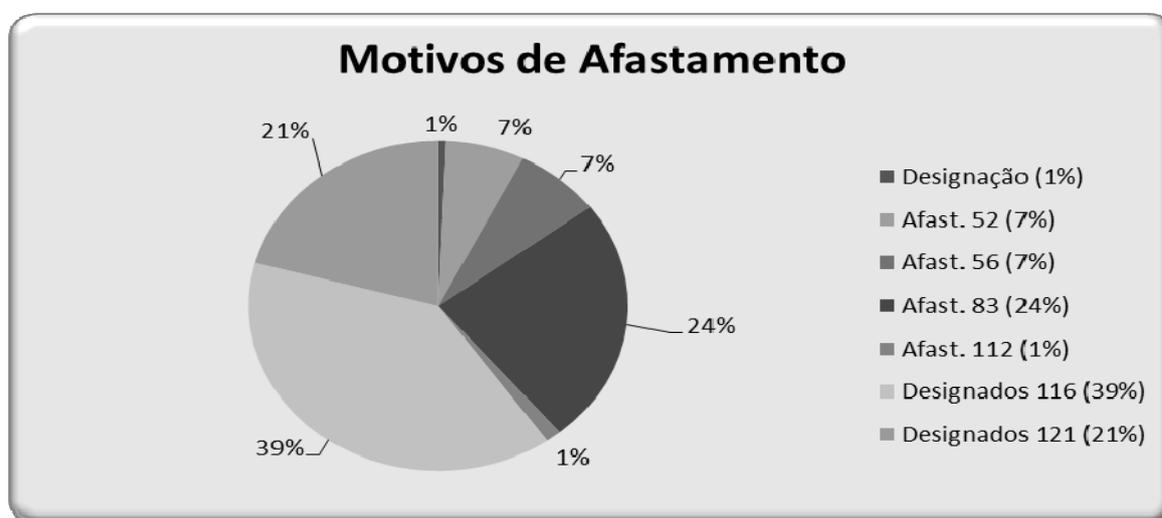
Seguindo-se, temos o afastamento tipo 83 – denominado *afastamento para entidade conveniada ao Estado*, onde encontramos 36 docentes (24%). Estes *afastamentos* se estabelecem junto à unidades e/ou órgãos para Conselhos ou *entidades* da União, ou junto à outras Secretarias de *Estado* de São Paulo, para exercer atividades inerentes junto às *entidades conveniadas*.

Após, encontra-se o afastamento tipo 121 – *designação para o posto de trabalho de vice-direção de escola*, com 31 docentes (21%).

No afastamento tipo 56 - *afastamento artigo 109 L.C. 444/85*<sup>25</sup> sem prejuízo de vencimentos, encontramos 11 professores (7%).

No afastamento tipo 52 - *afastamentos atividades correlatas ao magistério*, encontram-se 10 docentes (7%). Seguindo-se do afastamento tipo 112 - *subscrever e/ou exercer cargo da mesma classe* com 2 professores (1%) e por fim um afastamento tipo – 27 *sindicância* com apenas 1 professor afastado. Segundo a APEOESP (2011), necessita-se da efetivação do princípio contido na LC 444/85 para que os dirigentes das entidades representativas dos servidores se afastem com direito a todas as vantagens. O gráfico a seguir detalha os motivos de afastamento dos professores.

**Gráfico 8 – Motivo de afastamento na função.**



\*Afastamento do tipo 116 - denominado designação de professor para coordenação pedagógica (PCP), tipo 83 – denominado afastamento para entidade conveniada ao Estado com pasta, tipo 121 – designação para o posto de trabalho de vice-direção de escola, tipo 56 - afastamento artigo 109 L. C. 444/85, tipo 52 - afastamentos atividades correlatas ao magistério, tipo – 27 designação para sindicância.

Fonte: Secretaria da Educação do Estado de SP: Departamento de recursos humanos (2011).

**Tabela 9 - Motivo de afastamento na função de acordo com coordenadoria administrativa**

COORDENADORIA	Designação (1)	Afast. 52 (10)	Afast. 56 (11)	Afast. 83 (36)	Afast. 112 (2)	Designado 116 (58)	Designado 121 (31)	Total Geral
CAPITAL/COGSP						19	10	396
GDE_SP/COGSP		1	2	3		7	4	291
INTERIOR/CEI	1	6	9	33	2	32	17	1004
ORGAO_CENTRAL		3						3
<b>Total Geral</b>	<b>1</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>36</b>	<b>2</b>	<b>58</b>	<b>31</b>	<b>1694</b>

Fonte: Secretaria da Educação do Estado de SP: Departamento de recursos humanos (2011).

<sup>25</sup> Se, no prazo de 30 (trinta) dias não for publicada decisão sobre o pedido de sua aposentadoria, regularmente requerida, fica facultado ao funcionário ou servidor afastar-se do exercício do seu cargo ou função.

Ao cotejar os motivos de afastamento percebe-se que os docentes da Educação Especial se inserem preponderantemente nos *afastamentos* para exercer atividades inerentes junto às *entidades conveniadas*, compondo um cenário que ainda se estabelece na concessão de professores para diferentes convênios estabelecidos pelo Estado, incluindo-se os convênios com Instituições Filantrópicas, seguido por afastamentos para coordenação e vice-direção, possivelmente pela oportunidade de ascensão na carreira do magistério.

O objetivo desta caracterização foi traçar um perfil dos professores de Educação Especial estaduais. Entretanto, a pesquisa foi realizada em um dos municípios do interior do Estado carecendo de um enfoque mais específico.

Os professores estaduais de Educação Especial no município pesquisado se encontram numa das *61 Diretorias Estaduais Regionais*<sup>26</sup> situadas no interior do Estado que será mantida em sigilo para manter o anonimato dos participantes. No item que se segue pode-se acompanhar uma breve caracterização dos professores atuantes na Diretoria estadual regional do município pesquisado.

### **1.2.2 - Professores de Educação Especial pertencentes à diretoria estadual regional (município pesquisado)**

Os professores de Educação Especial foram selecionados segundo o critério de pertencerem como efetivos e/ou temporários na rede estadual de São Paulo, atuando nas demandas de salas de recursos, itinerância e/ou professores interlocutores.

O cargo de professor-interlocutor foi criado de acordo com a resolução nº 38 de 2009 da Secretaria de Estado da Educação, considerando a necessidade de se garantir aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, matriculados em salas de aula comuns, o acesso às informações e aos conhecimentos curriculares dos ensinos Fundamental e Médio.

A diretoria Estadual regional do município escolhido contou no ano de 2011, com 55 *professores de Educação Especial* distribuídos da seguinte forma: 25 professores no regime de trabalho efetivo e 30 professores no regime de trabalho OFA/eventual.

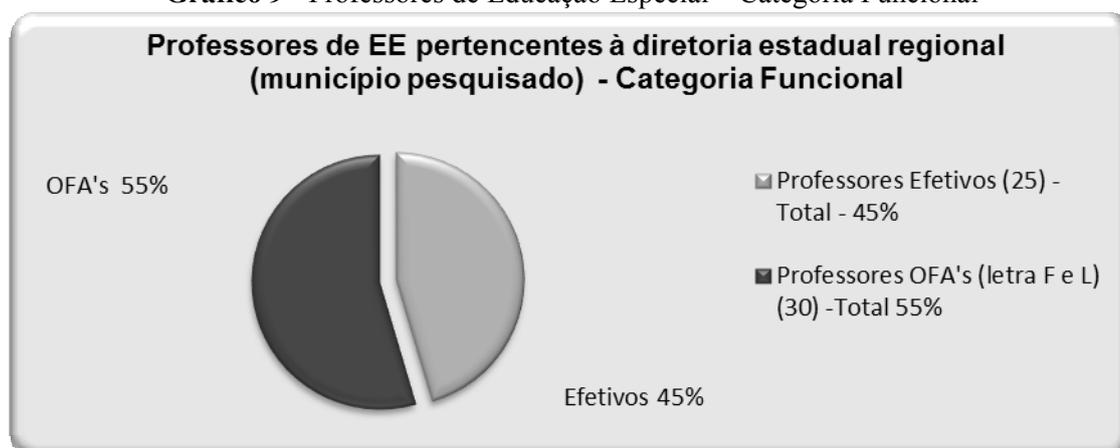
Pode-se observar que a maioria dos professores (55%) do município pesquisado são

---

<sup>26</sup> São: Diretoria Estadual Regional De Adamantina, Americana, Andradina, Apiaí, Araçatuba, Araraquara, Assis, Avaré, Barretos, Bauru, Birigui, Botucatu, Bragança Paulista, Campinas (Leste) e Campinas (Oeste), Capivari, Caraguatatuba, Catanduva, Fernandópolis, Franca, Guaratinguetá, Itapetininga, Itapeva, Itararé, Itu, Jaboticabal, Jacaré, Jales, Jau, José Bonifácio, Jundiá, Limeira, Lins, Marília, Mir. Paranapanema, Miracatu, Mogi Mirim, Ourinhos, Penápolis, Pindamonhangaba, Piracicaba, Piraju, Pirassununga, Presidente Prudente, Registro, Ribeirão Preto, Santo Anastácio, Santos, São Carlos, São João Da Boa Vista, São João Do Rio Preto, São Joaquim Da Barra, São José Dos Campos, São Roque, São Vicente, Sorocaba, Sumaré, Taquaritinga, Taubaté, Tupã, Votorantim E Votuporanga.

contratados pelo regime de trabalho temporário (OFA- docente ocupante de função - atividade) onde cada um se insere em uma categoria funcional com direitos trabalhistas diferenciados. Vale lembrar que os professores descritos na categoria funcional de OFAs não têm assegurada a garantia de aulas o ano todo na mesma unidade<sup>27</sup>, nem garantia de jornada completa, que podem variar de acordo com a escola em que está atuando. No gráfico n. 9 detalha-se o quadro funcional dos professores de Educação Especial.

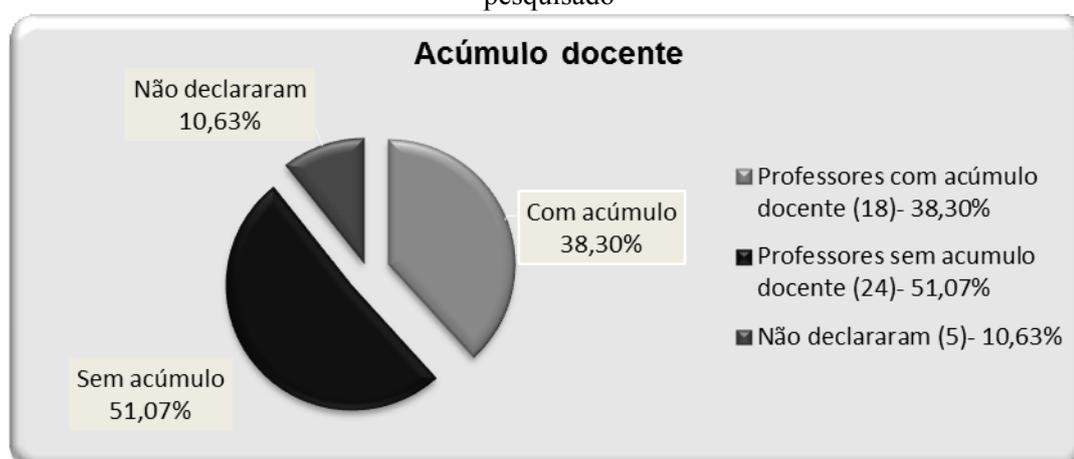
**Gráfico 9 - Professores de Educação Especial – Categoria Funcional**



**Fonte:** Secretaria da Educação do Estado de SP: Departamento de recursos humanos (2011).

No gráfico abaixo se pode acompanhar o número de professores do município pesquisado com acúmulo docente declarado.

**Gráfico 10 - Acúmulo docente de Educação Especial no município pesquisado**



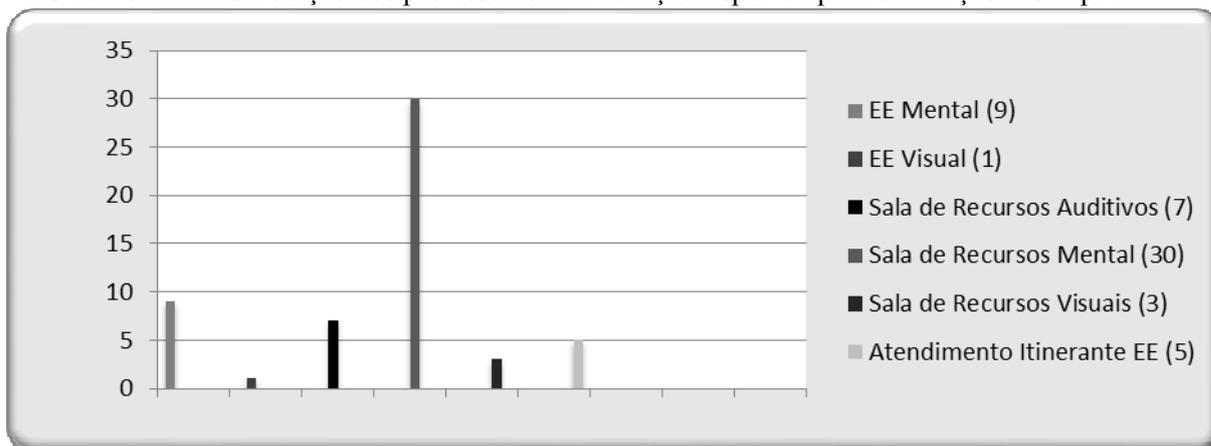
**Fonte:** Arquivos da pesquisa (2011).

<sup>27</sup> A escola sede.

Dos 47 professores de Educação Especial convidados à participação na pesquisa, 24 declararam não possuir nenhum acúmulo docente em outras redes e/ou outras atividades, 18 possuem acúmulo docente em outras redes de ensino, sendo que 05 professores não declararam.

No gráfico abaixo se pode acompanhar a distribuição destes docentes quanto à disciplina de atuação, ou seja, quanto à função desempenhada na área da Educação Especial.

**Gráfico 11** - Distribuição dos professores de Educação Especial quanto à função desempenhada



\* EE mentais – Educação Especial mentais; EE visuais- Educação Especial visuais; SR Mentais – Sala de recursos mentais; SR auditivos – Sala de recursos auditivos; SR visuais – Sala de recursos visuais; AT I. EE – atendimento Itinerante Educação Especial. **Fonte:** Secretaria da Educação do Estado de SP: Departamento de recursos humanos (2011).

A distribuição dos professores se apresenta de maneira preponderante nas salas de recursos para deficientes mentais, onde encontramos 30 professores, seguindo-se das salas de recursos para deficientes auditivos onde encontramos 7 professores e nas salas de recursos para deficientes visuais onde se encontram 3 professores.

Salienta-se que a distribuição dos professores de Educação Especial nas funções acima descritas, configura-se de acordo com os indicadores de matrículas para alunos com deficiência tanto em escolas regulares como instituições onde acompanhamos um acentuado percentual de alunos com quadro de deficiência mental e/ou intelectual.

Ao cotejar as matrículas de alunos com deficiência mental no Estado de São Paulo, tanto no ensino regular quanto em classes e escolas exclusivamente especiais, pode-se conferir que no ano de 2007 somavam-se 81.806 alunos com deficiência mental havendo um

progressivo aumento no ano de 2010 para 112.264 alunos, totalizando um aumento de 37,2% nas matrículas em 2010, comparadas ao total de matrículas de 2007<sup>28</sup>.

Voltando a atenção às matrículas do ensino regular, o aumento foi de 33.899 para 61.684, totalizando um importante e significativo aumento de 81,9%. Importante destacar o que autores como Meletti e Bueno (2011) relatam no aumento das matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais devendo ser analisado com certa reserva, haja vista a imprecisão da definição da população alvo da Educação Especial na coleta e tabulação dos dados censitários realizados pelo INEP. Muito embora, os dados nacionais do INEP mostrem a maior incidência da deficiência intelectual.

Meletti e Bueno (2011) também apontam a deficiência intelectual como a mais frequente na educação infantil e no ensino fundamental. Os números são expressivos e indicam que a maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais apresenta-se categorizadas na deficiência intelectual.

O Ministério da Educação e Cultura, no caderno de Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência intelectual, declara que o diagnóstico da referida deficiência constitui um impasse para o ensino na escola comum e para a definição do Atendimento Educacional Especializado, pela complexidade do seu conceito e pela grande quantidade e variedades de abordagens do mesmo (BRASIL, MEC, 2007, p.14).

A natureza dos dados da presente pesquisa não permite analisar o motivo de tal configuração, mas ainda assim, são necessárias algumas ponderações sobre o processo de patologização do fracasso escolar via queixa escolar, bem como os precários processos de avaliação dos quadros suspeitos de deficiência intelectual na escola. Estas questões trazidas por autores como Moysés e Colares (1997; 2010) e Patto (2001) devem ser consideradas no processo de classificação de muitos *alunos considerados deficientes* intelectuais dando centralidade das justificativas e queixas escolares do não aprenderem focados apenas nos alunos.

Kassar (2006) utiliza o termo “aluno considerado deficiente” para conceituar um pensamento amplamente difundido, em que a sociedade é levada a crer que as desigualdades sociais, econômicas e políticas decorrem das diferenças individuais das capacidades humanas, da inteligência e da força de vontade.

---

<sup>28</sup> Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: Microdados (2007 a 2010).

Importante destacar que no município encontram-se 10 professores atuando em salas onde a regência é oferecida por professores de Educação Especial, as chamadas salas de Educação Especial<sup>29</sup>, onde se encontram somente alunos com deficiências.

O objetivo deste capítulo foi realizar um diagnóstico amplo dos professores que atuam no Estado de São Paulo, proporcionando tanto visão geral do contexto de trabalho no Estado, como nas Diretorias de ensino regionais.

No capítulo a seguir descreve-se a forma com que estes professores foram convidados à participação deste estudo, bem como o caminho teórico metodológico da pesquisa, descrevendo-se os procedimentos para a construção e análise dos dados.

---

<sup>29</sup> Segundo o setor de recursos humanos (SEESP/CGRH) são professores atuantes na disciplina de *Educação Especial*: auditivos (cód.1020), físicos (cód.1021), mentais (cód.1022) e visuais (cód.1023).

*(...) Quando falo dessas pequenas felicidades certas, que estão diante de cada janela, uns dizem que essas coisas não existem, outros que só existem diante das minhas janelas, e outros, finalmente, que é preciso aprender a olhar, para poder vê-las assim.*

*Cecília Meireles*

## ***2- ABORDAGEM TEÓRICO – METODOLÓGICA***

---

### **2.1 - A questão do método**

A questão central desta pesquisa tem como objetivo analisar e refletir quais relações e condições de trabalho os professores de Educação Especial da rede estadual de São Paulo enfrentam no cotidiano escolar. Procura-se diante do objetivo da pesquisa um caminho para análise do contexto de trabalho destes professores sob vários ângulos: do conteúdo de suas atividades, dos resultados de seu trabalho, das exigências do modo de produção capitalista, das relações com alunos, colegas e chefias, enfim, do ambiente concreto de trabalho. Desta forma, a abordagem metodológica que envolva a análise do trabalho deverá levar em consideração as especificidades da atividade e seu processo de produção.

Porque a atividade, isto é, o que o trabalhador faz concretamente, num dado quadro temporal e espacial para responder as exigências de sua tarefa “é o elo entre trabalhador, com todas as suas especificidades, e a situação de trabalho na qual ele está inserido, com suas condições tecnológicas e formas próprias de organização” (FERREIRA, 1993, p.08).

Deste modo, Frigotto ( 1987, p.87) relata que ir à raiz dos problemas dos sujeitos é apreender sua totalidade compreendendo-a em suas múltiplas determinações, encontrando-se nas partes produtoras de suas “leis”.

É na investigação que o pesquisador tem de recolher a “matéria” em suas múltiplas dimensões; apreender o específico, o singular a parte e seus liames imediatos ou mediatos com a totalidade mais ampla; as contradições, em suma, as leis fundamentais que estruturam o fenômeno pesquisado.

Portanto, para trilhar o caminho e alcançar os objetivos citados acima, a pesquisa está fundamentada numa abordagem dialética, por ser um tipo de abordagem que permite desvelar, analisar, e refletir sobre as realidades sociais, levando-se em conta reflexões sobre o ser humano como síntese de suas relações sociais, com sua individualidade atravessada por múltiplas determinações em condicionantes históricos diversos. Partir dos condicionantes do real e do concreto na pesquisa significa partir da visão do empírico que pode se esconder suas determinações, *onde o produto pode esconder o processo que o produziu* (MARX, 2010 p. 78).

Para o autor, a aparência esconde sua essência e somente por meio da análise é possível decompor o todo em partes e chegar a conceitos mais simples chegando-se a abstrações, recompondo-se as partes de um todo, no caminho inverso na qual se compreende uma gama de determinações. Deste modo, o real concreto só se torna concreto por meio do pensamento, sendo possível assim sua transformação nas representações.

Compreendendo-se o objeto de estudo nas suas múltiplas determinações pode-se compreender a relação intrínseca que há entre o todo e as partes envolvidas, entre o que é singular, particular e o coletivo, numa relação de identidade e de diferença.

No caso da pesquisa entende-se que os professores exercem seu trabalho nas mais diferentes situações e funções na área da Educação Especial e se busca compreender o trabalho destes professores como trabalhadores, por meio da descrição e análise que eles próprios fazem dele, com temas e preocupações comuns e também formas específicas e singulares de como enfrentar os desafios dessa profissão.

Portanto, por meio do método e do procedimento metodológico adotados na pesquisa, pretende-se não ficar apenas nos significados associados aos objetivos, indo além na busca de compreensão das causas e relações sociais e históricas desses sujeitos. Dito isso, é o momento de conhecermos um pouco do procedimento metodológico de análise coletiva de trabalho, suas origens e suas perspectivas ligadas ao estudo em questão.

## **2.2 - A análise coletiva do trabalho (ACT)**

Mediante a estas premissas, para o desenvolvimento deste trabalho adotou-se como procedimento metodológico a Análise Coletiva do Trabalho (ACT) que é um instrumento de análise do trabalho em que os trabalhadores avaliam seu próprio trabalho, em reuniões feitas pelo grupo, com auxílio de pesquisadores. As publicações relacionadas aos sentimentos que o trabalho provoca, bem como as suas condições, vem se estabelecendo preocupação de órgãos ligados à saúde do trabalhador (FERREIRA, 1993).

Segundo Ferreira (1993), o procedimento metodológico da ACT busca criar a oportunidade para se falar e refletir sobre o que cada um faz no seu trabalho, sendo esta uma forma de melhor compreendê-lo e de gerar conhecimentos para os trabalhadores, para os pesquisadores e demais envolvidos.

Partindo da ideia que os trabalhadores têm plenas possibilidades de analisar o seu trabalho, desde que lhes sejam oferecidas certas condições especiais como garantia de que não serão prejudicados (anonimato), local apropriado e tempo para se reunirem (as reuniões

acontecem fora do horário de trabalho), interesse e disposição de ouvi-los por parte dos pesquisadores e uma pergunta condutora: “*O que você faz no seu trabalho.*”, que baliza todas as discussões e deve ser respondida o mais exaustivamente possível.

A pergunta tem por objetivo verificar a presença de variabilidades no trabalho dando voz aos sujeitos fazendo com que as diversas facetas de sua atividade profissional possam emergir.

A questão condutora – *o que você faz no seu trabalho* – é uma questão positiva, diferentemente das questões sobre doenças, que estão na origem de outras abordagens. Nesse tipo de abordagem o sofrimento aparece, ele aliás, permeia o discurso. Mas isso ocorre num quadro onde o mais valorizado é a atividade. De modo que o sofrimento é abordado num clima de possibilidade de ação e não apenas de impotência (FERREIRA, 1993, p.05).

O desenvolvimento da pesquisa se apresenta em seis fases a serem descritas. A primeira diz respeito à fase de planejamento em que os pesquisadores esclareceram os objetivos do estudo e do método e formalizaram a cooperação dos professores, com a necessidade dos participantes serem voluntários, do número de participantes e do local e horário das reuniões.

Nesta fase foi fundamental uma explicação clara, por parte dos pesquisadores, sobre os objetivos não pretendendo se estabelecerem em um grupo terapêutico, ou gerar promessas de mudanças. Trata-se de conhecer as atividades.

A segunda etapa caracterizou-se na fase de três reuniões com um novo esclarecimento sobre o objetivo e o método da ACT, bem como, o papel dos pesquisadores e a garantia de anonimato para os professores. Seguindo-se de uma apresentação dos participantes com a escolha de um participante que inicia fazendo uma descrição detalhada de seu trabalho.

Deparamo-nos na primeira reunião com um silêncio, um pensar diante da pergunta “*O que você faz no seu trabalho?*” que foi imediatamente reformulada por um dos pesquisadores presentes, pela pergunta: “*Conte-nos um dia do seu trabalho...*” do momento que você acorda até o momento de se deitar. A pergunta situou os participantes em torno de seu fazer cotidiano, seu trabalho real seu trabalho doméstico, seu trabalho na escola, entre outras questões.

Com o desenrolar da reunião, estabeleceu-se um verdadeiro diálogo em torno da questão “*Conte-nos um dia do seu trabalho*” descrevendo, participando, interpretando e comparando experiências vividas.

Importante destacar que nesse momento foram feitas perguntas com minúcias sobre a atividade, até se conseguir compreender satisfatoriamente. Precisa-se entender o que é

realizado pelos professores, de que forma, os códigos utilizados, os tempos previstos, as regras, as satisfações e insatisfações geradas pelo processo de trabalho. Uma técnica sugerida nesse tipo de procedimento é descrever a atividade cronologicamente, isto é, descrever um dia de trabalho (FERREIRA, 1993).

Subsequentemente apresentou-se a fase de preparação do material coletado com transcrição das gravações de reuniões e/ou a preparação das anotações dos pesquisadores, assim como utilizações de algumas pesquisas bibliográficas como fontes secundárias da pesquisa.

A elaboração do texto foi fase que consistiu em transformar o que foi dito nas reuniões em um texto, procurando recuperar todos os temas abordados, os pontos convergentes e divergentes encontrados.

Na quinta fase, houve a divulgação do texto aos professores participantes apresentando um texto preliminar com a verificação de erros factuais.

A fase final foi a de análise e interpretação dos relatos dos professores, subdivididos em *ideias-chave* ancoradas no procedimento de análise do discurso da coletividade compondo um texto final.

As análises retomaram as questões iniciais da pesquisa refletindo-se sobre as relações e condições de trabalho dos professores, num diálogo com a teoria e as pesquisas já produzidas a respeito da temática, indicando-se caminhos e soluções possíveis para as questões levantadas.

Dos 55 professores de Educação Especial do município, 47 professores compareceram às reuniões na Diretoria de Ensino, onde todos os presentes foram convidados a participar da pesquisa, sendo que dos 47 apenas 06 professores participaram como grupo voluntário. Os encontros aconteceram fora do horário e local de trabalho, prioritariamente num local identificado pelos professores como não sendo patronal, no caso da pesquisa em uma organização sindical ligada aos professores.

A escolha do local se deu pela necessidade de um local onde os professores tivessem total liberdade de falar sobre suas atividades, seus sentimentos, suas conquistas e ansiedades oriundas de seu trabalho.

A análise do trabalho realizada pelos trabalhadores, no caso da pesquisa pelos professores, visou compreender para transformar, considerando a atividade, aqui considerada como trabalho em Educação Especial, como elaboração e execução, por parte dos professores de suas tarefas cotidianas.

Por eles é exercida a competência, seus conhecimentos, seu controle sobre si mesmo e sobre seu trabalho. Esta dimensão de análise do trabalho humano teve suas ancoragens na abordagem ergonômica das décadas finais do século XX inicialmente envolvendo as relações entre trabalho, tarefa e atividade.

Tendo apresentado, ainda que de forma resumida, alguns aspectos do método, bem como, do procedimento metodológico adotado na pesquisa, é preciso agora realizar o passo seguinte na compreensão das bases epistemológicas que consistem a ergonomia da atividade.

### **2.3 - ACT: Origens e abordagens na ergonomia da atividade**

O olhar que os seres humanos têm em relação ao seu trabalho tem influência no modo com são estruturados os processos de trabalho e as leis de proteção e seguridade. Portanto, a maneira como compreendemos a palavra trabalho na sociedade está ligada ao modo como nos relacionamos com a organização da atividade que realizamos.

No grego, a origem da palavra *trabalho* (érgon) se relaciona a palavra *lei* (nómos) etimologicamente criando a palavra ergonomia. Que segundo o dicionário da língua portuguesa quer dizer: “estudo científico das relações entre o homem, o ambiente e seu trabalho”<sup>30</sup>. A referida definição é um primeiro passo para compreendermos aspectos essenciais da constituição da ergonomia, entretanto, deteremo-nos aos aspectos modernos da ergonomia para termos compreensão de seus efeitos nos estudos sobre o trabalho.

Segundo Ferreira (1993), a ergonomia é um dos recursos mais antigos da história da vida humana. Foi aplicada pela primeira vez, mesmo que sem saber, na pré-história, quando a partir de uma necessidade da vida, o homem inventou seu primeiro utensílio utilizando apenas criatividade e bom senso. Assim, o homem foi se especializando na produção cada vez mais específica de todos os seus objetos. E assim a ergonomia ganhou espaço até se oficializar como ciência.

Destaca-se que estudo ergonômico enquanto ciência surge na metade da década de 1940 e até a década de 1970 centraliza-se em testagens medicalizadas na saúde do trabalhador visando proteção nas doenças do trabalho e seus efeitos na produção. Influenciada por uma orientação positivista que concebia o ser humano como instrumento de conhecimento, a ciência se desenvolveu numa prescrição taylorista para enquadrar o humano ao seu trabalho.

---

<sup>30</sup> Dicionário da Língua Portuguesa, Academia Brasileira De Letras, p. 517.

Uma nova maneira de pensar a ergonomia entra em cena na França nos anos de 1970, na tentativa de explicar a distância entre trabalho prescrito (morto) e trabalho real (vivo), tal como pensados em Marx em uma tríade entre meio, matéria e atividade. Tais estudos foram fortalecidos com a psicologia histórico-cultural (Vygotsky, Leontiev, entre outros), e ressaltam a supremacia do humano sobre tudo que é mecânico trazendo um novo e importante compromisso na área da investigação para a melhoria das situações de trabalho com o objetivo de compreender para transformar.

Este novo enfoque tem suas ancoragens em François Guérin, preocupado em conhecer a maneira pela qual os trabalhadores executam sua atividade de trabalho, no filósofo e médico Georges Canguilhem, que estudou a saúde como objeto de problematização filosófica, examinando a oposição normal/patológico nas ciências biomédicas, no psicólogo Cristhophe Dejours, que desenvolveu estudos na psicodinâmica do trabalho e entre outros autores.

Inicia-se assim, uma ergonomia preocupada com a análise e a compreensão da atividade do trabalho tendo em vista a sua transformação. Esta nova abordagem se fortaleceu no decorrer dos anos 80 e realizou um salto qualitativo nos estudos sobre o trabalho.

O trabalho, enquanto atividade, sua organização, ou melhor, seu processo, a partir destes pressupostos ganha uma importante centralidade nos estudos a serem desenvolvidos, devendo assim, estar em consonância com os humanos, ou seja, com os trabalhadores.

Neste sentido, a ergonomia envolve um aspecto central que é a distinção entre trabalho, tarefa e atividade, conforme veremos a seguir nos pressupostos teórico-metodológicos de Guérin (2001).

Para o autor, no exercício do trabalho existem três termos: *atividade, condições e resultados*, que estão em interdependência e encontram unidade no trabalho. O trabalhador no exercício de sua atividade põe em destaque um exercício que se realiza em determinadas condições na qual se espera um determinado resultado. Trabalhar, segundo o autor é realizar, fazer, produzir, e isso se apresenta em um contexto, na organização de seu trabalho. No trabalho haverá sempre o que se faz ou executa, as condições para a realização e o resultado do que se espera alcançar.

Assim, as relações e diferenças entre atividade e tarefa estão no centro dessa nova abordagem ergonômica, uma vez que a tarefa irá corresponder ao solicitado, e a atividade de trabalho o seu processo de desenvolvimento.

Recordemo-nos de Marx, sinalizando um processo de separação entre trabalhador e seu trabalho no quadro da sociedade da época de seus escritos, cujo objeto de venda não era o trabalho, mas sim a *força de trabalho*. Assim, ao distinguir trabalho concreto e abstrato,

Marx conferiu também um alcance explicativo e analítico mais amplo do trabalho na sociedade.

Assim, podemos acompanhar nesta nova abordagem ergonômica, que o conjunto de determinantes é levado em consideração no corpo metodológico para as análises sobre o trabalho. Esses determinantes incidem sobre o corpo interno e externo do trabalho, ou seja, sobre as relações e condições dos mesmos.

A partir destes pressupostos, podemos compreender que o trabalho assim analisado necessitou de uma visão ampliada em que se pesem os conflitos, tensões e superações vislumbrando-se dialeticamente a possibilidade de mudança.

#### **2.4 - Da perspectiva do conflito e transformação à origem da ACT**

A perspectiva de se levarem em conta as especificidades do processo de trabalho vistas pelos próprios sujeitos implicou em novas formas metodológicas de análise e, longe de facilitar as coisas, remeteu a uma série enorme de questões (FERREIRA, 1993).

Braverman (1977) caracteriza um processo de perda do sentido do trabalho no século XIX como “*degradação do trabalho*”, alertando que com o incremento de novos meios para o trabalho, os acidentes de trabalho, a falta de salubridade e principalmente a alienação do trabalhador fomentaram a busca por melhores condições, bem como a preocupação dos estudiosos. Sendo assim, a forte intensificação do trabalho impôs novas formas de organização e também novas formas de embate e resistência.

Segundo Ferreira (1993), a mudança do sistema analítico do trabalho no século XX, com o processo de produção capitalista, instituiu a ergonomia como uma disciplina com traços bem definidos, com uma formação específica, publicações especializadas, enfim, uma disciplina que evoluiu com seu próprio ritmo trazendo contribuições na perspectiva de como compreender e transformar o exercício das tarefas e atividades.

Ao longo do exercício deste tipo de análise foi-se compreendendo e adquirindo a certeza de que a “*vida dos homens, seus atos, pensamentos e sentimentos são profundamente influenciados por seu trabalho*” (FERREIRA, 1993, p.08).

Esta constatação de realidade se amplia num campo extenso e complexo de análise necessitando de estudos teóricos mais amplos e significativos. Estudar tais fenômenos numa perspectiva teórica com visão de totalidade histórica talvez possa ampliar a compreensão dos aspectos relacionados ao trabalho dos professores de Educação Especial, como “uma síntese de múltiplas determinações, logo unidade da diversidade” (MARX, 1983, p. 218).

Importante destacar que ao desvelar na primeira metade do século 19 o desenvolvimento do capitalismo, bem como a acumulação do capital na extração de mais valia, Marx (1973) trouxe à tona a exploração do trabalho assalariado, com seus efeitos sobre as condições de trabalho, com extensas jornadas, insalubridade e a existência de um exército de reserva, que mantinha os salários dos trabalhadores ao nível apenas de subsistência e principalmente, a alienação do trabalhador em relação ao produto de seu trabalho.

Sendo assim, a rejeição pelas abordagens de estudo centralizadas nos aspectos do trabalho, que privilegiavam somente situações negativas da atividade, foram aos poucos sendo substituídas por outras no campo da ergonomia, que levam em conta o processo contraditório entre *processo* e *produto* existente no sistema capitalista.

Portanto, o resgate do sentido do trabalho para o materialismo histórico é fundamental, pois encontramos três questões a partir de um novo olhar ergonômico para o processo de trabalho tomando forma e merecendo ênfase.

A primeira foi encontrar uma unidade de análise, que levasse em consideração tanto o trabalhador como o processo de produção de seu trabalho. No contexto deste tipo de análise é importante saber o que concretamente o trabalhador realiza em seu trabalho, num quadro temporal e espacial em resposta às exigências de sua tarefa.

Busca-se assim o “elo” entre o trabalhador, com todas as suas especificidades e sua situação de trabalho levando-se em conta as formas próprias de organização. Deste modo, descrever atividade em seu processo de estruturação se torna o ponto central da análise.

A segunda questão se fez no sentido da necessidade de se compreenderem os sentimentos que o trabalho provoca no trabalhador. Se partirmos da compreensão do trabalho enquanto prática humana necessária e fundamental, ele deve produzir tanto dores e sofrimento, como também alegrias e prazer. E como isso se manifesta? Em que aspectos é penoso? Em que aspectos é prazeroso?

Os estudos de Dejours (1992), denominados inicialmente como psicopatologia do trabalho, foram fundamentais para as análises subsequentes relacionadas às relações de trabalho e suas consequências entre trabalhadores. Os estudos de Dejours empregam o trabalho com grupos voluntários e propuseram o decifrar de questões concernentes ao trabalho coletivamente. Cada interpretação e cada resultado fica, a partir de então, sob influência direta da opção metodológica do pesquisador.

E como terceira questão, a rejeição dos métodos de análise de trabalho que enfocam apenas o lado negativo do exercício da atividade, deixando subsequentemente apenas análises para queixas ou oposições ao trabalho executado. O que resta das análises centralizadas em

abordagens tradicionais é um clima negativo de trabalho difícil de ser modificado e transformado. Segundo Ferreira, em alguns métodos de análise resta apenas o “*desespero... ou a alienação do sujeito*” (FERREIRA, 1993).

Estas três questões estão na origem dos métodos de análise de trabalho que buscam superações e compreensões contextuais e este é o caminho da ACT. Privilegia-se o processo e o produto do trabalho humano e nelas repousam pistas importantes com pontos de valorização e pontos de superação. Veremos a seguir como os professores convidados reagiram às proposições de análise coletiva de seu trabalho.

## **2.5 - Professores de Educação Especial convidados: algumas proposições, alguns conflitos.**

Os 47 professores de Educação Especial foram convidados a participar da pesquisa por meio de convite apresentado presencialmente nas reuniões da Diretoria de Ensino Estadual, conforme já destacado. Nas reuniões realizadas para convite à participação na pesquisa, os professores de Educação Especial inicialmente exteriorizaram os conflitos vividos no campo da profissão e opiniões referentes às pesquisas acadêmicas de maneira geral, conforme podemos acompanhar pela fala de professores convidados à participação.

*“Muitas pesquisas são realizadas conosco aqui no Estado de São Paulo. Não ficamos nem sabendo de nada sobre cada uma delas, se ajudou se atrapalhou. [...] Então por que você não escolhe a Secretaria Municipal de Educação para estudar que tem mais professores de Educação Especial e nos deixa quietos aqui?” [P9]*

*“Esta pesquisa que você nos traz e convida a participar vai melhorar minha vida profissional? [...] Em quê, efetivamente?” [P2]*

*“Nós aqui somos iguais na profissão como qualquer outro docente da Educação Especial e desiguais no salário. Mas, vou aderir a pesquisa porque o jeito que você utiliza para fazer a pesquisa fora da escola talvez me faça desabafar, [...] pois está tudo muito difícil nessa profissão!” [P11]*

As falas dos professores revelam as inquietações na participação da pesquisa e o descrédito na possibilidade de mudança a partir da análise de seu trabalho. Outro agravante se dá no isolamento dos docentes diante da possibilidade de ser mais uma pesquisa sem resultados traduzidos aos professores. O *produtivismo docente* parece acometer os professores que relatam não saber o que é realizado pelos pesquisadores, num replicar cultural de

supervalorização da produção acadêmica e científica somente dentro dos espaços das universidades<sup>31</sup>.

Autores como Silva, Sguissardi, (2009) e Taffarel (2010) denunciam a intensificação do trabalho docente universitário, concluindo que a ideologia do produtivismo acadêmico produz consequências prejudiciais à vida sócio-familiar e à saúde, assim como implica em um processo de desumanização. Os autores salientam que esse caminho de intensificação acadêmica demonstra que o núcleo da ideologia do produtivismo acadêmico, como política de Estado e de cultura institucional, tem, no mínimo, duas graves implicações: no âmbito filosófico, o pragmatismo; no âmbito econômico, a mercadorização da ciência e da inovação tecnológica. Como consequência acompanhamos a pós-graduação tornando-se o polo gerador de uma reforma da instituição universitária que tende a colocá-la a reboque do mercado.

Outra questão percebida pelos professores de Educação Especial convidados à participação na pesquisa está na visão pragmática que impera sob o enfoque de que as pesquisas necessitam estar carregadas de utilitarismos para poderem incidir sobre as condições de trabalho destes professores. Porém, apesar das descrenças, nesse momento dos quarenta e sete professores, *vinte e dois* professores aderiram à pesquisa e apontando as melhores datas para realização das reuniões da ACT.

Entretanto, após uma semana, ao receberem *e-mails* e telefonemas informando o local e horário, apresentaram inúmeras justificativas retirando sua participação, conforme podemos acompanhar.

*“Desculpe-me, tenho tantas coisas para correr atrás fora de meu horário de trabalho, e é tão pouco... só tenho aos sábados para ficar com meus três filhos e prefiro me dedicar a eles e não desejo ficar falando de trabalho.” [P13]*

*“Sou adventista do sétimo dia e sábado devo me dedicar à minha casa e família e nunca falar de trabalho!” [P14]*

*“O tempo é corrido, trabalho longe e sem carro alguns dias, pois divido com meu marido o transporte. Não tenho nem força física pra ir a uma reunião no período da noite para tratar de trabalho. Perdão!” [P31]*

---

<sup>31</sup> Vale-se fundamentalmente da contribuição de dois pesquisadores que vem se dedicando nos últimos anos as investigações sobre o trabalho docente nas universidades federais do estado de São Paulo, o professor João dos Reis Silva Júnior e o Professor Waldemar Sguissardi.

*“Nessa reunião o que preciso fazer ou falar? Desculpe-me, mas é tanta correria que nem me lembro de nada do que escutei naquela reunião de formação em que você estava falando da sua pesquisa.” [P32]*

A desistência e o descrédito na participação da pesquisa nos faz refletir sobre os motivos que estariam fazendo com que os professores desistissem da participação e se caminhou para uma análise para além de casos isolados e particulares, já que muitos professores acabaram por desistir ao longo do cronograma de encontros da ACT.

Foi ficando claro, por meio da fala dos professores, como a carga de trabalho pode se configurar em diferentes composições retirando dos professores a possibilidade de falar de sua atividade em mais um local durante sua jornada semanal por mais que tenham dito ser importante falar de suas atividades.

Ressalta-se, todavia, dois aspectos: A importância de se tomar o movimento de constituição do grupo como elemento para reflexão, dando-se a dimensão do conceito de trabalho desses professores, bem como, da dialética do processo de pesquisa. E em segundo, das indagações produzidas indicando-se não apenas seu conteúdo, mas os sentidos provocados por esses sujeitos envolvidos.

A impossibilidade de participação inquieta no sentido da busca pela compreensão dos fatores que poderiam ter desencadeado a não participação dos professores na pesquisa. Será a jornada de trabalho desses professores? Haveria um acúmulo docente que estaria impedindo o tempo de participação?

É nesse contexto que uma série de perguntas se sucede, esbarradas na concretude das justificativas dos professores convidados. Qual é o sentido de falar de seu trabalho, participando da pesquisa? O que fazemos na escola que nos vem impedindo de falar por mais importante que nos pareça? Será a instabilidade de emprego? As jornadas extenuantes?

Na ACT, como nos estudos de ergonomia da atividade, ao serem colocadas minúcias e detalhes da vida do trabalhador, coloca-se também as evidências dessa implicação na extrapolação da carga de trabalho cotidiana para além do exercício desenvolvido na atividade.

Na primeira reunião agendada, no período noturno conforme solicitação dos docentes, nenhum professor compareceu. A segunda reunião ocorreu no sábado pela manhã e pôde-se contar com *quatro* professoras. Na terceira e última reunião realizada no período de recesso dos docentes, mais específico no período da noite, das *seis* professoras convidadas apenas *duas* participaram do encontro. Conforme se pode acompanhar pelo quadro 10.

**Quadro 1-** Descrição das reuniões de ACT

<i>Professores convidados</i>	<i>Reuniões agendadas</i>	<i>Professores participantes</i>	<i>Horário das reuniões</i>	<i>Duração da reunião de ACT</i>	<i>Local das reuniões</i>
<b>24 professores convidados no dia 27/05/2011</b>	<b>1ª REUNIÃO</b> 06/06/2011 (segunda-feira)	Nenhum professor compareceu	Das 19h00min às 21h00min	_____	SINPRO
<b>19 professores convidados no dia 13/05/2011</b>	<b>2ª REUNIÃO</b> 11/06/2011 (sábado)	04 professoras compareceram	Das 9h00min às 11h00min	1h e 58min.	SINPRO
<b>04 professores Convidados no dia 12/05/2011</b>	<b>3ª REUNIÃO</b> 11/07/2011 (segunda-feira)	02 professoras compareceram	Das 19h00min às 21h00min	1h e 47min.	SINPRO
<i>Total de professores convidados a participar da pesquisa: 47 professores</i>					
<i>Total de professores participantes da pesquisa: 06 professoras</i>					

\*SINPRO: Sindicato dos professores de São Paulo.

Fonte: Arquivos da pesquisa (2011).

Estas e outras questões nos inquietam ainda mais a compreender o que dizem esses professores de Educação Especial paulistas. Finalizando-se os agendamentos pôde-se contar com 06 dos 47 professores de Educação Especial convidados. A estruturação da pesquisa de campo com os professores de Educação Especial na rede estadual teve seu início com a aprovação do projeto pelo comitê de ética da Universidade Federal de São Carlos.

Após a aprovação do comitê de ética<sup>32</sup> iniciou-se a pesquisa de campo com reuniões com horários e dias combinados entre os sujeitos participantes com a descrição detalhada da metodologia e do procedimento a ser utilizado na pesquisa.

Acompanha-se a seguir no quadro 11, que a totalidade dos professores participantes da pesquisa é do *sexo feminino*. Apresentam uma *média de idade* de 42 anos, são na sua maioria brancas, casadas e com filhos e possuem uma média de 16 anos no exercício do magistério. Importante salientar que deste percentual, a totalidade possui *curso superior* como professores especialistas com cursos à distância em Atendimento Educacional Especializado.

A maioria das participantes da pesquisa possui *acúmulo docente* em mais de uma unidade educacional, sendo que 03 professoras se encontram no contrato de trabalho efetivo e 03 professoras são ocupação de função atividade (OFA).

<sup>32</sup> Parecer nº 028/2011.

**Quadro 2** - Caracterização dos 06 professores de Educação Especial participantes

SEXO	COR	IDADE	ESTADO CIVIL	NIVEL DE ESCOLARIDADE	FILHOS	TEMPO DE SERVIÇO	ACÚMULO DOCENTE	REGIME
FEM.	BRANCA	51 ANOS	CASADA	GRADUAÇÃO – PEDAGOGIA	SIM	20 ANOS	NÃO	EFETIVA
FEM	BRANCA	47 ANOS	CASADA	GRADUAÇÃO COM HABILITAÇÃO EM DEFICIÊNCIA MENTAL E ESPECIALIZAÇÃO EM EE	SIM	18 ANOS	SIM	EFETIVA
FEM	BRANCA	45 ANOS	CASADA	GRADUAÇÃO COM HABILITAÇÃO EM DEFICIÊNCIA MENTAL E ESPECIALIZAÇÃO EM EE <i>* ESPECIALIZAÇÃO EM AEE (EAD) EM ANDAMENTO</i>	SIM	19 ANOS	SIM	OFA
FEM	BRANCA	46 ANOS	CASADA	MESTRADO EM EDUCAÇÃO <i>* ESPECIALIZAÇÃO EM AEE (EAD) EM ANDAMENTO</i>	NÃO	20 ANOS	SIM	EFETIVA
FEM	PRETA/NEGRA	34 ANOS	CASADA	GRADUAÇÃO ESPECIALIZAÇÃO EM EE	SIM	13 ANOS	NÃO	OFA
FEM	BRANCA	31 ANOS	SOLTEIRA	GRADUAÇÃO	NÃO	10 ANOS	SIM	OFA

Fonte: Arquivos da pesquisa (2011).

Seja como for é preciso avançar na discussão e, pressupondo as questões anteriores, abordar a dimensão dos relatos dos professores que aceitaram o desafio de participar da pesquisa. De que forma olhou-se para os relatos oriundos da ACT? Com qual procedimento de análise? O texto que se segue aborda estas e outras questões.

## 2.6 - Os relatos dos professores na análise coletiva do trabalho vista enquanto discurso da coletividade

O quadro instituído para a escuta dos docentes foi criado a partir do procedimento metodológico da ACT. Tal quadro baseou-se exclusivamente em saber qual a descrição os professores realizavam de seu próprio trabalho, baseados exclusivamente na sua fala, vivência e memória.

Os pressupostos da ACT basearam-se na escuta da coletividade e disso depende a análise e interpretação que se realizou. A matéria prima obtida, ou seja, os relatos dos professores necessitaram nesse sentido revelar o que pensa essa coletividade, com o explicitar de seus sentidos e significados. Segundo Ferreira (2011), na ACT existe a necessidade de se despertar o interesse pelo trabalho, porém com um ponto fraco relacionado ao modo como se interpretam os dados. Segundo a autora, necessitamos nos reportar à base teórica para consecutivamente nos debruçarmos para um olhar sobre os dados. “*Reconheço que o ponto*

*fraco da ACT é uma base teórica que ajude a interpretar seus resultados, mas sou um pouco céptica sobre a possibilidade de forjar uma teoria sobre o trabalho, pelo menos, no estágio atual de nossos conhecimentos”* (FERREIRA, 2011, p 05).

Segundo Ferreira (2011), para interpretar os resultados na ACT, sugere-se, o conceito de trabalho como algo com dupla face: a face *atividade* e a face *emprego*. Enfrentando como objeto teórico o *trabalho*, um dos temas mais difíceis e resistentes à análise, exatamente pela sua importância na vida individual e social, ou seja, a sua centralidade. Pois é pelo trabalho que definimos uma sociedade (como capitalista ou não) e as relações. Portanto, é com ênfase no objeto teórico que deve repousar a análise e a interpretação dos dados.

Segundo a autora, a ACT é um instrumento para despertar o interesse pelo trabalho, para inspirar reflexões sobre o mesmo, para melhor compreendê-lo, para torná-lo inteligível. Entender o coletivo não somente como a soma de iguais é fundamental na ACT que se baseia na ergonomia da atividade.

Neste sentido, utilizando-se do aporte teórico sobre o conceito marxista do trabalho, buscou-se uma forma, ou seja, um procedimento de análise dos resultados que pudesse efetivamente tornar-se compatível com a ACT. A princípio procurou-se um procedimento que resgatasse a coletividade a partir da tabulação das falas a exemplo do “Discurso do Sujeito Coletivo” (LEFEVRE, F., LEFEVRE, A. M. 2005, p.08).

Neste tipo de procedimento o uso das *ancoragens* e *ideias centrais* inicialmente nos pareceu mais oportuno. Os autores destacam que para resgatar o *pensamento coletivo*, entendido como valores, crenças e representações coletivas, é preciso considerar que o pensamento só pode ser visto como depoimento discursivo, entendendo-se como tal a manifestação linguística de um posicionamento diante de um dado tema, composto por uma ideia central e seus respectivos conteúdos e argumentos.

Entretanto, no referido procedimento metodológico a tabulação dos dados é realizada a partir de diferentes questões, categorizando os discursos a partir de inúmeras questões realizadas inicialmente. Pressupondo-se uma técnica complexa subdividida em vários momentos efetuada em operações de leitura e análise do material verbal coletado, utilizando-se um site de tabulação e categorização dos relatos.

Deste modo, constatou-se num segundo momento que ao utilizarmos a ACT com uma *única pergunta condutora*, baseando-nos no trabalho numa perspectiva crítica, precisávamos ir além de categorizações a partir do Discurso do Sujeito Coletivo.

Portanto, na análise dos dados utilizamos das *ideias centrais* contidas nas falas individuais e *ancoragens*, ou seja, pontos de predominância, como principais eixos de

análises, traduzindo os sentidos, as ideologias, os valores e as crenças presentes no material verbal de respostas inicialmente individuais agrupadas a enquadrar os sentidos semelhantes e/ou complementares. Importante destacar que *ancoragens* tem o sentido de fortalecer ideias, de torná-las firmes e sólidas, segundo o Dicionário Houaiss (2001) *ancorar* significa: lançar âncora, firmar, lixar, sustentar, estabelecer. E é neste sentido que as ancoragens deram sustentação às ideias centrais dos relatos dos professores.

Deste modo, conseguiu-se agrupar as falas dos professores participantes dentro da perspectiva do pensamento socialmente compartilhado. Como se pode acompanhar pela fala do professor participante da pesquisa.

*“Quando eu entrei no Estado no ano passado, em 2010, aconteceram muitas coisas, coisas que quero muito falar, descrever, porque são coisas que acontecem com muitos professores que ingressam no Estado. [...] Como vocês estão dizendo que posso falar eu vou desabafar mesmo.” [P 1]*

*“Eu vou participar dessa pesquisa para poder falar um pouco. Está tudo tão difícil para nós do Estado.” [P2]*

O sentido da fala das professoras é o coletivo, devendo ser analisado como tal. O sujeito fala na primeira pessoa do singular, entretanto, expressa o pensamento de vários sujeitos com um pensamento coletivo emitido na escala individual. Para que possamos compreender como isso é analisado acompanhemos acima a fala do professor P1 seguida da complementação do professor P4.

*“Posso interromper? [...] Acho que eu posso explicar. A Claudia<sup>33</sup> passou por processo seletivo e ingressou agora. E como vocês sabem, o Estado quando você chega do processo seletivo de substituição há muito tempo, é como se estivesse lá de modo efetivo. Desta forma, os professores ACT<sup>34</sup> que estavam nas escolas há muito tempo saíram e entraram outros no lugar. Tudo isso aconteceu por causa do concurso de entrada que deu uma mexida. E o que a Claudia traz são dados de dentro da escola com o concurso que aconteceu depois de muitos anos sem concurso algum. Concordo com ela que deve ser difícil mesmo!” [P4]*

Deste modo, para se obter o pensamento socialmente compartilhado, ou seja, o pensamento desse coletivo, foram realizadas aproximações de ideias, de crenças, de valores,

---

<sup>33</sup> Nome fictício.

<sup>34</sup> A professora faz referência ao contrato de trabalho por tempo determinado que vigorou como ACT e vigora atualmente como OFA no Estado de São Paulo.

em que cada um pode expor suas ideias livre da pressão psicossocial do grupo, expressando o contexto em que sua atividade esteve inserida.

Deste modo, na pesquisa as *ideias-centrais* e *ancoragens* foram retiradas das respostas individuais como operadores que nomearam o sentido presente em cada relato dos professores de Educação Especial.

O procedimento de análise das ancoragens e ideias centrais constituiu-se em: 1) Realização de sucessivas leituras dos relatos com intuito de identificar os trechos nos quais o assunto tratado dissesse respeito a uma ideia (*ideia-chave*) com dimensão definida num ponto específico (*ancoragem*); 2) Agrupamento dos trechos segundo sua ideia-central; 3) Reagrupamento dos trechos de acordo com os pontos específicos em que se ancoram os pressupostos centrais; 4) Análise propriamente dita tendo como referência os pressupostos teóricos da ACT, buscando-se apreender o sentido das dimensões, segundo cada uma das ideias centrais que se constituíram *eixos de análise* da pesquisa.

Esta soma qualitativamente produzida permitiu produzir o pensamento coletivo como discurso, porque cada um dos professores participantes da pesquisa foi escolhido com critérios representativos, contribuindo com suas *ideias* para o pensamento coletivo. Uma ideia como um agregado de peças complementares criou um discurso coletivo unido pelas *ideias centrais de cada um dos participantes*.

A seguir destacam-se oito *ideias-centrais* retiradas do material verbal de duas reuniões de ACT realizadas com os professores:

1. Valorização do trabalho da Educação Especial;
2. Saúde física e psíquica;
3. Salário;
4. Jornada de trabalho;
5. Transporte;
6. Plano de carreira;
7. Formação inicial e continuada;
8. Relações sociais no trabalho.

As ideias centrais oriundas das falas dos professores dialogam com os indicadores de condições e relações docentes destacados nas pesquisas atuais sobre condição docente no

Brasil<sup>35</sup>. Os sentidos foram semelhantes e/ou complementares indicando que os professores têm opiniões e posicionamentos refletidos num discurso coletivo sobre suas condições e relações profissionais no Estado de São Paulo.

Mas, o que é trabalhar com Educação Especial no Estado de São Paulo? Como está sendo compreendida por eles a valorização dessa experiência entre os trabalhadores? Nas questões específicas da área como se apresentam os trabalhos realizados como professores de Educação Especial neste Estado?

É esse o interesse central do capítulo a seguir em que poderemos acompanhar o material coletado, sendo importante lembrar que cada ideia central obtida se configurou em *oito eixos de análise* que serão apresentados posteriormente.

---

<sup>35</sup> Refere-se as pesquisas: LEITE, M. de P.; SOUZA, A. N. de (Coord.) Condições de trabalho e suas repercussões na saúde de professores da educação básica no Brasil: Estado da arte. Campinas: Unicamp, 2007. Disponível em: <http://www.fundacentro.gov.br>

*De que são feitos os dias*

*De que são feitos os dias?  
- De pequenos desejos,  
vagarosas saudades,  
silenciosas lembranças.*

*Entre mágoas sombrias,  
momentâneos lampejos:  
vagas felicidades,  
inatuais esperanças.*

*De loucuras, de crimes,  
de pecados, de glórias  
- do medo que encadeia  
todas essas mudanças.*

*Dentro deles vivemos,  
dentro deles choramos,  
em duros desenlaces  
e em sinistras alianças...*

*Cecília Meireles*

### **3. EIXOS TEMÁTICOS: OITO IDEIAS CENTRAIS**

---

Este capítulo está organizado em torno das *oito ideias centrais* oriundas das falas das professoras em torno de um duplo interesse: o primeiro se refere à apresentação das falas na íntegra, respeitando-se a organização em torno de cada eixo temático. O segundo tem o objetivo de apresentar alguns pontos de reflexão a partir das falas e/ou relatos das professoras tomando-se como base estudos e pesquisas realizadas.

#### **3.1 - Valorização do trabalho da Educação Especial**

*“A escola é escola, não importa se é Estado ou prefeitura, aluno é aluno e professor é professor, [...] mas a grande diferença é que a gente sofre muito com as políticas do Estado, que são muito ferozes. A gente não vê valorização por parte do Estado nem para o aluno, nem para a escola, nem para o profissional.” [P4]*

Os aspectos relacionados à valorização do trabalho foram subdivididos em dois eixos de análise das ideias centrais: O primeiro diz respeito à *valorização de seu trabalho concreto na escola*; e o segundo da *valorização da Educação Especial* enquanto área de conhecimento.

Gatti e Barreto (2009) destacam que no Brasil, as ênfases valorativas, ou seja, os valores simbólicos ligados à figura do professor variam muito de região para região, porém os discursos genéricos sobre o valor do professor enquanto sujeito não são tão diferenciados.

O estudo de diversas carreiras profissionais no âmbito das sociedades contemporâneas mostra características ligadas não só à especialização associada ao exercício do trabalho, como também ligadas ao valor simbólico, social, a elas atribuído, o que varia no tempo e nos espaços, em função de aspectos da cultura, da educação e de formas políticas de regiões onde uma determinada profissão é exercida. O que se constata por estudos na área de sociologia do trabalho é que a valorização social real de uma área profissional traz reflexos nas estruturas de carreira e nos salários, e/ou condições de trabalho, a ela relativos (GATTI, B.; BARRETO, E. S. S., 2009, p.238).

Segundo as autoras, os aspectos relacionados à valorização no magistério compreendem um conjunto de fatores articulados entre si, tais como: questões salariais, formações continuadas e iniciais, assegurados, nos termos dos estatutos municipais e estaduais nos planos de carreira do magistério, com aperfeiçoamento profissional contínuo, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. Os aspectos relacionados à gestão dos sistemas de ensino também podem ser considerados facilitadores ao processo de

valorização do quadro do magistério. O que se constata por estudos na área de sociologia do trabalho é que a valorização social real de uma área profissional traz reflexos nas estruturas de carreira e nos salários, e/ou condições de trabalho, a ela relativos.

Quanto aos aspectos de valorização do trabalho podem-se acompanhar várias dificuldades e possibilidades nas falas das professoras. Em suas palavras:

*“A professora de Educação Especial parece que não é uma peça importante e eu precisei ficar mostrando isso para as pessoas e tentando desenvolver o meu trabalho quando cheguei à escola. Não tinha uma sala própria para atender, era uma sala de depósito que funcionava o serviço e agora está mais organizada. E aos poucos a gente vai tentando que eles reconheçam o que a gente faz na sala de recursos.” [P1]*

*“O meu trabalho não é reconhecido. Tenho que dar conta não só do aluno com deficiência no processo de inclusão, mas dar conta dos alunos, dos pais, das problemáticas. Eu mesmo na sexta-feira deixo pra atender aos pais e preparar algumas coisas que eu preciso e orientar professor do regular, entre outras coisas. Então desde às 7 horas da manhã quando eu chego já tem gente no banco esperando. É assim um atrás do outro e se você não consegue se impor no seu trabalho, você vira uma fila do INSS porque é coordenador que chega e diz:*

*- Olha professora, nós da escola fizemos conselho e vimos que um aluno é meio paradinho, esse é lento, esse está sempre no mundo da lua, esse perdeu a mãe, e dá pra você chamar e conversar com cada um deles e fazer um encaminhamento?*

*Você é vista aí na escola como se fosse uma tenda de milagres... a fila está ali e você vai resolvendo, encaminhando para além do seu trabalho na busca de ser valorizada. Daí a gente sente a desvalorização no nosso trabalho a cada dia que passa quando não realizamos o que a escola pede.” [ P 3]*

Nos relatos é possível perceber a busca dessas professoras por reconhecimento e por pertencimento na escola. As relações de valorização estão dessa forma impregnadas do fazer em Educação Especial, um fazer ligado às diferentes formas de *atendimentos aos alunos* sendo sentidas pelos professores como ausência de valorização uma vez que não se realiza o que a escola e/ou a gestão solicita.

A palavra atendimento aparece com certa frequência entre as professoras demarcando a prática docente. Destaca-se que a palavra “*atendimento*” de acordo com o Dicionário da Academia Brasileira de letras como: ato ou efeito de atender, dar assistência, socorro, recepção, serviço (2008, p. 35).

Outras situações de trabalho reconhecido foram acompanhadas no comentário de outra professora, em um relato um pouco mais longo, porém, emblemático em contrapartida ao relato anterior.

*“Comigo, que estou há algum tempo a mais no Estado, sinto um pouco diferente. No Estado eu vou fazer 22 anos de efetiva e já passei por classe especial, sala de recursos. Estava, a princípio, numa escola e vim para outra e senti diferença, pois o pessoal quando sente que é Educação Especial e o professor do regular acha que a gente sabe mais e vai achando que está fazendo algo errado e pode comparar, isso é ruim, pois os professores acham que a gente vai comparar ou mudar algo no trabalho deles. Com o tempo e muito trabalho de mostrar o que faço na Educação Especial, isso foi mudando e hoje eu tenho uma situação bem diferente da colega, pois sou bem recebida, participo de tudo dentro da escola, tudo que tem na escola os meus alunos participam, tudo, elas, da gestão, me chama. Quando tem uma criança que elas acham que tem alguma coisa elas me chamam e a gente troca uma ideia, vê, ouve e nos HTPCs eu sou sempre solicitada a falar alguma coisa ou alguma dúvida desde que eu também saiba. Então é uma situação na escola, bem diferente. Eu tenho uma sala que ela é destinada a sala de recursos, ela é bem equipada e se eu quero fazer um projetinho, a gestão me deixa, pois eu tenho carta branca pra eu comprar o que eu quiser. Então, desse modo, eu me sinto bem acolhida e valorizada pela escola e as crianças eu vejo que também são bem acolhidas. Então, essa situação de não recebimento na escola é bem diferente quando a gente já tem um tempo e pode dialogar dentro da escola.” [P2]*

Nos relatos das professoras referentes ao processo de reconhecimento de seu trabalho, traduzem-se diferentes necessidades: a de articulação entre Educação Especial e ensino regular, a necessidade de pertencimento nas ações e práticas pedagógicas na escola, bem como, a urgente necessidade de valorização social da atividade que desenvolvem por meio de diferentes ações conforme pudemos acompanhar.

A ausência de valorização da área de atuação, no caso a Educação Especial, também foi destacada nas falas das docentes, conforme veremos a seguir.

*“A Educação Especial no Estado eu não acho que seja valorizada. A cada ano é uma coisa. No ano passado eu fui numa formação e escutei uma coisa, nesse ano eu cheguei lá e escutei outra coisa. Eu vejo [...] o seguinte: uma hora eles [governo do estado de São Paulo] acham que deficiência intelectual não existe [...]. Ninguém quer mais assumir, pois se ele [o aluno] faz alguma coisa, aí elas dizem: então não vamos mais colocar como na categoria de deficiência intelectual, porque pode nos comprometer, entendeu? [...] Então, é uma situação em que mostra que a cada ano eles tão mais perdidos, sei lá [...] e acabam deixando a gente também. Então, desse modo, não valoriza o professor de Educação Especial pelo que ele faz. Bem, na verdade não valoriza ninguém, mas principalmente as pessoas da Educação Especial, eu acho.” [P2]*

Outra questão importante a ser destacada diz respeito à apropriação dos conceitos ligados às *deficiências* com as quais o professor trabalha diretamente. Segundo a professora P3, a inconstância dos órgãos superiores, em delimitar o conceito de deficiência traz sérios comprometimentos ao seu trabalho. A esse respeito, Saviani (1997, p.130), ao caracterizar a necessidade do professor dominar os conhecimentos de sua área de trabalho, descreve como

sendo prioritário o “saber pedagógico” que se faz com o professor apropriando-se dos conhecimentos produzidos pelas ciências ligadas à sua área de trabalho.

Vemos assim, pelas descrições concernentes a desvalorização do trabalho real, bem como da área de atuação do professor, que o sentimento de desprofissionalização e perda de identidade profissional são constantes se fazendo presente em várias situações cotidianas de trabalho. Esse contexto é agravado pelo processo de gestão que colabora com a visão de “*comunitarismo e voluntariado na escola reforçando a ideia de que todos fazem tudo*” (OLIVEIRA, 2004, p 45).

A autora alerta que nesse contexto é que se identifica um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores em diferentes sentidos, apesar da adoção da expressão “*valorização do magistério*” em vários documentos atuais. O pressuposto é destacado com ênfase nos documentos instituintes da política docente a exemplo do Plano Nacional de educação decênio 2011- 2020.

É neste contexto que uma série de perguntas se sucede, esbarradas na concretude das justificativas dos professores convidados e nos relatos dos professores participantes da pesquisa. Qual é o sentido do seu trabalho? O que fazemos na escola? Em quais condições e relações realiza-se seu trabalho? Perguntas que incomodam nos impulsionado a compreender melhor esse complexo contexto de trabalho destes professores.

### **3.2 - Quando trabalhar adocece**

*“A gente vive uma vida louca, o trabalho na escola consome todas as forças, vai se descuidando da gente e quando vê, adoceceu [...]” [P5]*

O *sofrimento no trabalho tem materialidade na educação*. Esta questão está abordada nas principais pesquisas sobre condições de trabalho na educação<sup>36</sup> e se expressa na experiência cotidiana entre os docentes na escola.

A questão do sofrimento construído nas relações de trabalho apresentou-se na pesquisa de diferentes formas. Os professores que participaram dessa pesquisa também evidenciaram este campo de tensão. Na interlocução com eles foram abordados pontos tanto de felicidade e maneiras próprias de lidar com as tensões cotidianas, quanto de adoecimento físico e psíquico conforme podemos acompanhar.

---

<sup>36</sup> Convenção Coletiva, APEOESP/2010.

*“Eu já adoeci [hesitação]. Senti-me com começo de depressão e hoje tento me cuidar mesmo na questão da alimentação, pois a vida que a gente leva está louca. Veja, eu dificilmente almoço. Às vezes eu passo a semana toda sem saber o que é parar para comer um arroz e um feijão, não é? [...]. Porque o tempo que você tem não dá nem pra comer esse tipo de comida, porque você acaba ficando com problema de estômago como eu fiquei. Você engole, não come direito. Eu levo umas coisas mais leves, faço minha marmitinha e levo pra poder comer para poder me alimentar, às vezes dentro do carro mesmo. [...] Quase sempre você só come uma barra de cereal ou uma fruta e você come assim no carro, no semáforo que fecha e você come rápido tudo...é. E tem que ser tudo picado pra levar menos tempo [risos][...] Até você morder a fruta inteira vai levar mais tempo! Já aconteceu disso tudo comigo.” [P 3]*

Algumas situações singulares também foram observadas na tentativa de romper com a possibilidade de adoecimento, o que traduz que a variabilidade individual em questões de saúde está sempre presente.

*“Eu adoro trabalhar com autista na instituição filantrópica onde trabalho. Sempre que falo quando eu vou para essa escola, eu procuro ficar lá. Eu gosto muito da instituição e compensa tudo, até o Estado. [...] Eu nunca tive stress como o pessoal tem. Muitas colegas de trabalho já tiveram, mas eu nunca tive. É que também eu tenho umas fugas. [...] Quando eu saio do lugar eu fecho a porta para tudo aquilo e final de semana eu gosto de sair escutar uma música, tomar uma cerveja e é uma coisa que meu marido gosta também e a gente vai em turma. E tem essas coisas que eu acho serem importantes e não para ficar falando de trabalho para não adoecer.” [P 2]*

Estas questões merecem centralidade nas discussões e reflexões sobre o trabalho. O sofrimento apontado pelas professoras tem lugar central nas pesquisas da psicodinâmica do trabalho com um dos seus precursores, Christophe Dejours, professor de psicologia do trabalho, baseando na psicopatologia do trabalho, ergonomia da atividade e teoria psicanalítica. O autor descreve uma perspectiva que concebe o trabalho tanto nos aspectos de prazer capaz de trazer investimentos à saúde como sendo *patógeno*<sup>37</sup>, alvo de sofrimento.

O trabalho nessa perspectiva, possui uma organização relacionada à divisão de tarefas e atividades (vigilância, controle, repetição, horários, entre outros) não ficando sem consequência para os trabalhadores. E essas consequências podem ser tanto negativas quanto positivas no contexto em que o trabalhador está.

Segundo o autor, os próprios trabalhadores desconhecem estes aspectos importantes no trabalho e desenvolvem estratégias de defesa para ocultar seu sofrimento tanto físico como psíquico (DEJOURS, 1987, 1989).

---

<sup>37</sup> Causador de Doenças (Dicionário Houaiss, 2001).

*“O adoecimento a meu ver é de stress e depressão. Eu mesma já tive dois episódios, mas fui à igreja, cinema e outros lugares que me fizeram sair disso. [...] A gente é tão mal entendido na escola, que a gente adocece sem mesmo perceber. [...]” [P5]*

*“Eu já adoeci sim e sinto que não posso nem usar esse tal de IAMSPE, porque a gente precisa de convênio de médico em um quadro de depressão, e disso já adoeci sim, porque essa coisa de horário e vida corrida. Todo dia mais uma bolachinha e um lanchinho, [...] isso adocece o físico de gente. Mas, na verdade, eu adoeci mesmo por conta de depressão e, além de estar pagando por esse plano de saúde, eu sou descontada em folha de pagamento pela UNIMED.” [P 4]*

Questões como a culpabilização e a frequente responsabilização são fatos desencadeantes de um quadro de adoecimento. Entretanto, o fator sobrecarga de trabalho, condições de locomoção e relações profissionais foram apontadas como preponderantes entre as professoras participantes. Estes dados validam o índice de distúrbios mentais e/ou comportamentais, entre os professores do Estado de São Paulo que se apresenta como sendo de estresse em 46,2% de incidência<sup>38</sup>.

Confirmando este percentual, temos os quadros de depressão apresentando alta prevalência na pesquisa APEOESP/DIEESE, em que 25% dos entrevistados afirmaram possuir diagnóstico confirmado de depressão e 55% referiram sentir ansiedade. Ressalta-se que a depressão é uma patologia que com frequência leva à incapacidade para o trabalho e é responsável por longos períodos de afastamento.

Segundo Lopes (2003), estudos realizados em São Paulo e em Porto Alegre entre usuários atendidos em serviços de saúde mostraram que cerca de 50% dos pacientes apresentavam algum tipo de distúrbio mental não psicótico.

O Boletim epidemiológico de 2004/2005 destaca os distúrbios mentais como geradores de afastamentos do trabalho na Prefeitura de São Paulo, tanto nas licenças médicas, quanto de readaptação funcional e na aposentadoria. Dados consolidados pela Divisão de Epidemiologia do Departamento de Saúde do Trabalhador do Município de São Paulo (BOLETIM EPIDEMIOLÓGICO, 2004a; 2004c; 2004d; 2005).

Este limiar entre saúde e doença é singular em cada indivíduo. Assim, podemos analisar em cada relato dos professores uma perspectiva diferenciada influenciada por contextos diferenciados socioculturais e políticos, com aproximações bem semelhantes aos temas relacionados à saúde em cada ambiente de trabalho. Nas palavras da professora: *Às vezes eu me sinto meio fraca, fraca mesmo, sem vontade, sabe. [P5]*

---

<sup>38</sup> APEOESP/DIEESE – Professores do Estado de SP: Perfil, Condições de trabalho e Percepção da saúde. Pesquisa realizada entre os delegados sindicais participantes do XIX Congresso estadual da APEOESP, em 2003. Publicação 2007.

Esta situação relatada pela professora revela-se delicada e merece nossa reflexão, uma vez que pode se revelar uma problemática maior do que a deteriorização das condições estruturais. Podemos estar diante de um mal-estar no tocante às questões vinculadas ao trabalho, uma *desistência* (GENTILI E ALENCAR, 2001) envolvendo questões mais amplas e profundas.

Segundo Gentili e Alencar, nas condições cotidianas do trabalho docente o *sentido* vai se perdendo e o desencanto vai apoderando-se da ação. O ceticismo, oculto atrás de um suposto realismo, leva a muitos a reconhecer que qualquer esforço para mudar é inútil e inviável.

*“Eu não sei se vocês concordam, mas eu sinto no contexto da escola regular, que na Educação Especial há uma desmotivação muito grande [...] acho que a síndrome de Burnout está aqui também! Você sente todo mundo cansado, pesado, desmotivado pela situação que esta aí mesmo, a educação.” [P3]*

A professora participante se refere a um processo de enfraquecimento do poder do magistério com a redução da expectativa social com relação à escola regular, características do ofício de professor neste início de século. Esse contexto vem ocasionando entre nossos docentes alarmantes índices de “*burnout*” (CODO, 2003), doença profissional cujo mal-estar tem levado milhares de professores ao abandono da profissão e, o que é pior, ao desinvestimento, desânimo e descrédito com o trabalho cotidiano nas escolas, fatos diretamente associados à desmobilização e desarticulação política da categoria profissional.

Interessante destacar na fala do professor o *espanto* ao considerar que a referida Síndrome de Burnout tem afetado tanto educadores do ensino regular, quanto da Educação Especial.

No capítulo a seguir, manteremos a atenção nestes importantes detalhes da relação entre *trabalho* e *saúde*, continuando nossa discussão agora com elementos que nos possibilitam analisar os entraves, os dificultadores, bem como os espaços de criação e possibilidades no processo de trabalho na escola.

### **3.2.1- Para além do sofrimento no trabalho**

As professoras por meio dos relatos trazem a noção de que o trabalho também pode se apresentar como estruturadores de novas práticas, não sendo necessariamente negativas. Ao falar de seu dia-a-dia as professoras também, em seus relatos, explicitam situações em que se

fica claro o prazer em trabalhar, revelando o prazer no trabalho, mesmo com tantos condicionantes desfavoráveis. Acompanhem os relatos:

*“É um trabalho novo na instituição filantrópica e eu estou gostando muito.” [P1]*

*“[...] Enfim, é, eu gosto muito de estar nessa escola regular. Lá é o meu lugar.” [P4]*

Vemos que o trabalho também pode se apresentar como lugar de realização para o sujeito, ponto importante entre o *fazer* e o *prazer*. Percebemos que nas falas das professoras o estar na escola, o pertencer ao processo, se faz fundamental. Estes relatos trazem à tona o quanto é importante para esses trabalhadores ocupar o espaço profissional na escola regular e, portanto, pertencer ao seu coletivo.

*“Eu gosto de fazer, pois o trabalho me faz hoje muito bem e foi muito bom passar no concurso.” [P1]*

O sentido do trabalho coletivo também foi destacado como fator de bem-estar no trabalho, VERSARI (2011), No Texto *“O Pedagogo e o Trabalho Coletivo na Escola: Uma articulação necessária*, descreve a importância do trabalho coletivo buscando fundamentar a discussão no texto *“Aparecimento da Consciência Humana”*, no qual Leontiev (1978), um dos teóricos da Teoria Histórico Cultural, busca desvelar as consequências que as atividades coletivas exercem na formação da consciência humana. Recorre também, a autores desta mesma linha teórica, ajudando a compreender o trabalho coletivo no contexto escolar, dentre eles: Duarte (2004), Serrão (2006), Basso (1998) Saviani (1985), Garcia (1991), Alonso (2006), Sforini e Galuch (s.d.), Palangana (2002), Veiga (1998) e Asbahr (2005).

Neste sentido, o permanecer na escola segundo as professoras, o conhecer coletivo pode trazer maior sentido a essas professoras conforme acompanhamos.

*“Participar do coletivo da escola, dos conselhos, é muito bom. Sou representante do conselho de escola, pois já sou antiga lá e me sinto muito bem com isso”. [P 4]*

O participar dos conselhos, do coletivo da escola, faz com que o profissional se reconheça na atividade coletiva e sua ação se fortalece de sentido. Assim, fica evidenciado, por meio das trocas de experiências nos grupos de estudo e de reflexão sobre a prática educativa, organizados pelo grupo pertencente à unidade educacional, que os profissionais dimensionam e compreendem melhor o seu trabalho no contexto escolar.

*“Eu estou nessa escola do Estado há 18 anos e me sinto muito bem nela [...]. Vou completar 20 anos de trabalho no Estado dia 21 de julho e de certa forma está organizado. E participo da comunidade porque eu gosto.” [P4]*

Estes elementos oferecem *sentido* para uma profissão que é identificada como difícil, árdua e cheia de descaminhos. Entretanto, que mesmo em condições adversas pode gerar satisfação entre os trabalhadores. Os relatos breves das professoras foram retirados de frases em que as dificuldades eram explicitadas sem pudores, indicando alto grau de valor simbólico, entre os muitos fatores de insatisfação o explícito movimento de desejo pela continuidade da docência.

*“Tenho muito prazer em estar na escola e não quero abandoná-la apesar de tudo.” [P 6]*

*“Ontem estive presente no conselho de escola, faço parte dele há muitos anos e sou representante, pois acho que estar na escola é isso. Fazer parte de tudo o que acontece nela de bom, de mais ou menos e de ruim [risos].” [P 4]*

O fator de *satisfação no trabalho* é observado na pesquisa desenvolvida pela FUNDACENTRO, *O trabalho de professores na educação básica em São Paulo*, de 2009, onde acompanhamos entre outros itens analisados o baixo índice de absenteísmo dos professores do Estado de São Paulo, embora estejam desenvolvendo muitos mecanismos de defesa. Destaca-se que o termo absenteísmo ou absentismo/absenteísmo é usado para designar as ausências dos trabalhadores no processo de trabalho ou estudantes nas escolas, seja por falta ou atraso, devido a algum motivo interveniente (ESTEVE, 1992).

### **3.3 - Salário**

*“Não estou contente, nem feliz com meu salário, pois no Estado, além de tudo que já falei de trabalho, é muito papel para preencher. Meu salário do Estado não dá para todas as contas da casa, tanto que preciso trabalhar em dois lugares. Eu gostaria de trabalhar num lugar só e me dedicar mais do jeito que gostaria. Seria melhor, mas tenho ainda que trabalhar em dois. Eu recebendo 25% de aumento pelo Estado, ganho R\$1900,00 com 13 anos de trabalho ainda. Vocês imaginem quem entrou agora (silêncio entre todos).” [P3]*

O professor brasileiro é um dos que mais sofre com os baixos salários. É o que mostra pesquisa feita em 40 países pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) divulgada em Genebra, na Suíça. A situação dos brasileiros só não é pior do que a dos professores do Peru e

da Indonésia. Um brasileiro em início de carreira, segundo a pesquisa, recebe em média menos de US\$ 5 mil por ano para dar aulas. Isso porque o valor foi calculado incluindo os professores da rede privada de ensino, que ganham bem mais do que professores das escolas públicas<sup>39</sup>.

A rigor, os salários dos professores públicos do Brasil são baixos inclusive com variações regionais e com o tamanho dos municípios. A pesquisa realizada pelo INEP (2003) conclui que os professores no Brasil possuem salários baixos e ganham menos que outras categorias profissionais com igual qualificação.

*“Quando a gente fala em 25% de aumento em cada prova de mérito é um dinheirão [...] não é, colega? Mas não é assim. Na porcentagem com o total não é muito. Não dá para comprar livros, tirar férias, comprar revista, entre outras coisas. Livros eu gosto muito e acabo comprando no sebo, nas livrarias de promoção. Meus filhos compram e juntamos bônus pra comprar, é só assim que aproveito pra comprar pra mim. Geralmente é na biblioteca ou na escola que tenho acesso. A diretora tem comprado alguns livros e a gente vai se virando dessa forma.” [P2]*

A princípio destaca-se que a professora 2 ao se referir à prova do mérito, menciona a Lei Complementar nº 1097, de 27 de outubro de 2009, regulamentada pelo Decreto nº 55.217, de 21 de dezembro de 2009, tornando legítima a prova do Processo de Promoção dos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Vê-se na continuidade que o baixo salário é o motivo pelo qual as professoras desenvolvem a necessidade de duplas e/ou triplas jornadas. Algumas professoras descrevem as incorporações e gratificações salariais como sendo benefícios e complementações a serem incorporados aos salários. Importante destacar que estas incorporações citadas pelas professoras se efetivam somente na docência em exercício, não sendo incorporadas para fins de aposentadoria, como podemos ver a seguir.

*“O auxílio transporte é de R\$ 19,16 no mês. Então, é possível isso? Eu gasto muito mais. Porém, melhor ter isso do que não ter nada.” [P3]*

*“Eu ganho um pouco mais, porque a minha região é considerada uma região de risco. Então tenho R\$200,00 a mais do que o professor que trabalha no centro da cidade e não tem direito a receber isso. Por isso, acabo ficando por lá mesmo.” [P1]*

---

<sup>39</sup> Fonte: Jornal do Comércio, 07/07/2010. Disponível em <http://www.cnte.org.br> (acesso em 20/11/2011).

Segundo essas professoras, com unanimidade, o salário não é alvo de atrativo na carreira do magistério estadual, não sendo capaz de trazer sustentação ao desenvolvimento profissional. É como se o salário fosse visto apenas na via de *sobrevivência* e de venda se sua capacidade de trabalho, não sendo relacionado aos aspectos do desenvolvimento profissional. Pode-se constatar que a questão de *mais-valia* se faz presente em todos os relatos com enfoque tanto em situações vividas em sua história de vida profissional, quanto nas críticas ao modelo de progressão salarial proposto pelo Estado.

*“Eu não tenho muitos direitos salariais e legais, [pois] sou temporária no Estado há mais ou menos 12 anos. Às vezes feliz por ter trabalho, às vezes decepcionada. Já estou até acostumada a não poder fazer nada, nem provas de mérito, nenhuma progressão, em relação à questão salarial.” [P5]*

Podemos acompanhar pelo relato da professora que se por um lado se conclama o trabalho como fonte de riqueza, tanto no seu conteúdo material quanto na sua forma social, tanto no valor de uso quanto no valor de troca, por outro lado, de maneira contraditória, se conclama, no capitalismo, a necessidade de pobreza absoluta do trabalhador fazendo com que ele tenha apenas uma mercadoria a vender, a sua *força de trabalho* (MARX, 1818-1883).

Durante a explanação das professoras sobre seu salário, uma dos professores retira seu holerite da bolsa e pacientemente aguarda as demais colegas se pronunciarem. Após este momento ela descreve os totais de proventos detalhadamente para o grupo:

*“Perdi a prova do mérito, que faz a gente ganhar um pouco mais. Daí eu não fiz a prova e não estou com os 25% de aumento [hesitação]. Eu vou fazer 20 anos em julho e meu salário básico é de 30 horas/aula por semana. Estou no meu terceiro quinquênio e meu salário base<sup>40</sup> é de R\$1445,62. Depois, tenho gratificação por tempo de serviço no Estado que totaliza R\$1818,00. Em 20 anos de Estado meu salário ficou muito defasado em relação ao salário base de outros professores. O piso salarial do Estado respeita iniciante, depois fica tudo igual. Por exemplo, olha o vale refeição, só vem nos meses letivos, em janeiro não vem. É como se professor não comesse nas férias. Eles [o governo do estado], em janeiro, não dão vale- alimentação. Bem, o total no mês de vale alimentação é de R\$48,00, são 12 vales de R\$4,00 reais cada um. Preciso dizer o quanto estou descontente com meu salário?” [P 4]*

A princípio, destaca-se que todos os profissionais de todas as classes possuem um piso mínimo salarial e este valor é regional, ou seja, em cada Estado o piso mínimo de algumas profissões pode variar.

---

<sup>40</sup> Disponível em: [Http://www.fepesp.org.br/direitos](http://www.fepesp.org.br/direitos).

O piso salarial é o termo utilizado para denominar o valor mínimo pago a uma determinada função ou cargo. Importante salientar que o salário base corresponde ao valor mensal das aulas ministradas, considerando o mês com 4,5 semanas.

O piso salarial recebe este nome porque é a base sobre a qual a hora-atividade e o DSR será calculado. Ao se referir *ao respeito ao piso salarial do iniciante*, o professor está se referindo ao piso salarial nacional, que fixa o vencimento dos professores pela Lei 11.738 de 16 de julho de 2008, em R\$ 1.187,97 para os professores da rede pública da educação básica. União, Estados, Distrito Federal e municípios não poderão fixar vencimento inicial das carreiras do magistério, para a jornada de 40 horas semanais, abaixo deste patamar.

Entretanto, segundo a professora, não basta apenas o respeito ao piso nacional, pois as perdas ao longo dos anos fazem com que o salário seja precarizado pelos valores decrescentes das gratificações e demais benefícios ao longo dos anos, fazendo com que as perdas salariais sejam maiores.

O apelo da professora nos leva a inferir que a questão salarial é ampla, não se podendo isolar salário do contexto de trabalho. Ainda que por outras vias, essa questão vem sendo discutida por estudiosos que relacionam às condições precárias de trabalho e remuneração ao processo de assimilação da visão da escola, bem como, da formação inicial e continuada de seus docentes. (SAVIANI, 2010).

Conforme acompanhamos, o quadro de luta por melhores salários está longe de ser indiferente aos professores, tanto efetivos como temporários, participantes da pesquisa.

### **3.4 - Jornada de trabalho**

*“Esse ano meu horário está assim, até que está bom em relação aos outros anos. Eu entro às 7 horas e saio às 11 horas da escola da Prefeitura e tenho que estar às 11 e 40 na escola do Estado para o HTPC e depois, à 1 da tarde, começo meu trabalho lá. Eu organizei meu horário para que no dia que eu tenho reunião no Estado eu vou na Prefeitura pela manhã, porque eu tenho que deixar o período da manhã e eu já consegui organiza esse período para que eu vá para o Estado e atenda até às 6 horas da tarde. Neste dia que eu vou para a reunião direto, eu não almoço, pois tenho que chegar sentar e já participar dessa reunião que em 90% das vezes não são produtivas e tem mais essa[...]” [P3]*

No relato da professora um aspecto se sobressai: o elevado número de horas trabalhadas excedendo o limite do razoável. A dupla jornada de trabalho (trabalho doméstico e profissional) foi recorrente entre os temas trazidos pelas professoras. As jornadas conforme se acompanha no relato da professora se subdivide em horas/aula com organizações diferenciadas.

Os professores estaduais possuem dois tipos de jornadas: tipo I – referente à jornada Integral de 40 horas/aula. E do tipo II – referente à jornada reduzida de 12 horas/aula. O Governo instituiu a jornada integral de trabalho docente e a jornada reduzida de trabalho docente. — Lei complementar nº 1.094 de 16/ 7/ 2009 — Artigo 10 - Jornada Integral de Trabalho Docente, composta por: a) 33 (trinta e três) horas em atividades com alunos; b) 7 (sete) horas de trabalho pedagógico, das quais 3 (três) na escola, em atividades coletivas, e 4 (quatro) em local de livre escolha pelo docente. IV — Jornada Reduzida de Trabalho Docente, composta por: a) 10 (dez) horas em atividades com alunos; b) 2 (duas) horas de trabalho pedagógico na escola, em atividades coletivas.

Seja porque trabalham demais ou porque têm muitos alunos, as professoras trazem as problemáticas de sua jornada de trabalho envolvendo diversos aspectos.

*“Eu levanto [às] 5 horas da manhã todo dia e mesmo sem relógio eu acordo, pois acho que o organismo da gente vai acostumando. Chega sábado ou domingo que você pode dormir, você acorda mesmo assim.” [P 3]*

Conforme Souza (2008), o ensino é uma das poucas profissões que permite o acúmulo de dois empregos, e ela também consente que um professor trabalhe em duas ou mais escolas para completar sua jornada de trabalho. Segundo a autora, há um padrão laboral no trabalho docente que legitima diferentes arranjos contratuais e que, às vezes, se confunde a flexibilização do trabalho no contexto contemporâneo.

Deste modo, vai ficando nítido como a carga de trabalho pode ter diferentes composições em se tratando de professoras.

*“No final de semana, eu descanso um pouco quando não tenho coisas das escolas para fazer.” [P5]*

Outro aspecto abordado pelos docentes foi relacionado ao trabalho desenvolvido fora da jornada semanal aos sábados e/ou domingos em muitos planos de cargos chamada de *hora-atividade*<sup>41</sup>. Salienta-se que a hora-atividade está prevista nas Convenções Coletivas de Trabalho, é o adicional recebido exclusivamente pelo tempo fora da escola, na preparação de aulas, elaboração e correção de provas e exercícios. Foi ordenado através de ação judicial que o estado de São Paulo amplie, a partir de 2012, a jornada de professores fora da sala de aula.

---

<sup>41</sup> Disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php/giro-pelos-Estados/390-sp/9385-apeoesp-ganha-na-justica-ampliacao-das-horas-atividade>. (acesso em 27/01/2010)

Pela decisão, o professor de ensino básico deve ficar 33% do tempo em atividades como preparação de aulas; hoje são 17%. A medida está prevista na lei nacional do piso do magistério e o Estado de São Paulo é um dos 17 a descumprir norma.

Estas questões foram destacadas pelas professoras, conforme podemos acompanhar.

*“Tanto a escola do Estado quanto à instituição onde trabalho exigem também trabalho de final de semana. Além do caderno de planejamento, tenho que ir em festas, tipo festas juninas, dia dos pais, não são muitas coisas, mas tem sim que ir, está na nossa jornada.” [P2]*

*“Preparar aula eu deixo para final de semana, pois toda segunda-feira eu tenho que mostrar meu caderno para a coordenadora para que ela veja o que vai ocorrer na semana. Então no final de semana eu já faço o roteiro da semana toda e pode acontecer de não dar num dia [a aula], eu mudo e dou no outro dia, mas existe um planejamento semanal. Este caderno existe e a coordenadora olha, dá visto, coloca algumas observações. Isto acontece no Estado.” [P2]*

*“Preparar aula eu preparo na escola mesmo. Eu não preparo no meu final de semana não[...] Porque fica tudo para o fim de semana e fica ruim, desgastante e muito cansativo. Quando tem algum evento, daí surgem muitas coisas extras sim, daí a gente faz em casa.” [P4]*

Pode-se acompanhar por meio dos relatos que a jornada de trabalho destas professoras amplia-se para além da dupla e/ou tripla jornada. As professoras não consideram o descanso semanal remunerado (DSR) e não parecem considerá-lo em sua jornada. O Descanso Semanal Remunerado (DSR) corresponde a 1/6 da soma do salário base, da hora-atividade e demais remunerações recebidas (horas extras, adicional noturno, por tempo de serviço etc.). DSR = (salário base + hora-atividade + demais remunerações). O Estado de São Paulo o total é de 06 horas/aula. Portanto, questiona-se: quais as repercussões desse contexto a médio e longo prazo para a vida do trabalhador?

Chamamos atenção para esse novo modelo de organização da profissão no Brasil em que as jornadas de trabalho não compreendem somente o número de horas trabalhadas, se apresentando em seus múltiplos desdobramentos e horários nos mais diferentes contratos de trabalho.

Deve-se considerar que no contexto brasileiro, no caso dos docentes, o número de horas semanais efetivamente trabalhadas costuma ultrapassar o número de horas-aula informadas. Trata-se do diferencial entre tempo de ensino e tempo de trabalho, este último maior, englobando também o tempo

empregado em preparação das aulas, correções de provas, estudos, realizados fora do horário escolar, que deveriam ser acrescidos ao tempo de ensino para melhor dimensionar a jornada semanal de trabalho dos docentes (SOUZA, 2008, p. 25).

Além das horas trabalhadas, as professoras participantes da pesquisa trazem as atividades e demandas das salas de recursos. As situações traduzem o compromisso com o trabalho, bem como, a falta de tempo para articulações e interlocuções com a escola de origem dos alunos atendidos.

*“Eu acho o seguinte, colega. [...] Atender os alunos da sala de recursos é minha prioridade. Eu tenho atualmente 15 alunos, se eu abrir isso para a escola, eu teria 30, 40, [...] pois só na minha escola nós temos 22 alunos que têm deficiência, todas as deficiências. Mas não são todos que são atendidos na sala de recursos, pois não é o fato dele ser deficiente que ele precisa da sala de recurso. Mas a escola sempre dá um jeitinho de empurrá-los para nós.” [P 3]*

*“No Estado eu estou numa sala de recursos que tenho que dar conta dos alunos com deficiência e mais, orientar os professores das escolas deles que não são muito próximos. Sem contar os professores da escola em que estou, que não são poucos, não. [...] Não consigo fazer tudo isso. Então opto por dizer para todos os professores da minha escola e de fora:*

*- Eu fico aqui e vocês vêm me procurar, tá?- Assim eu priorizo os alunos para atender.*

*Consegui até hoje, em seis meses de aula, ir à uma escola de um aluno daqui da sala de recurso apenas, pois eu não tenho tempo pra tudo. Assim, às vezes se explica porque se indica para os alunos com deficiência escola da prefeitura, que tem mais professores de Educação Especial, pois nós do Estado não damos conta das necessidades que são muito importantes, como o diálogo com os professores do regular de alunos atendidos na sala de recursos.” [P5]*

Na Resolução da Secretaria Estadual nº 11/08, art. 7º e 8º, no Artigo 180 - A implementação de Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPes) é descrito como objetivo melhorar a qualidade da oferta da Educação Especial, na rede estadual de ensino, viabilizando-a por uma *reorganização* que, favorecendo a adoção de novas metodologias de trabalho, levando à inclusão do aluno em classes comuns do ensino regular. Parágrafo único - Os Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPes) serão implementados por meio de:

1 - atendimento prestado por professor especializado, em sala de recursos específicos, em horários programados de acordo com as necessidades dos alunos, e, em período diverso daquele que o aluno frequenta na classe comum, da própria escola ou de outra unidade;

2 - atendimento prestado por professor especializado, na forma de itinerância (Resolução SE nº 11/08, art. 7º e 8º).

Essa reorganização privilegia também o *atendimento* aos professores do ensino regular na forma de itinerância. Porém, no item que se segue da presente resolução, os horários de atendimento não aparecem como forma prioritária, ou seja, não aparecem na descrição da organização da sala, conforme podemos acompanhar pela Subseção II: Da Organização dos Serviços de Apoio Especializado – SApEs:

Artigo 182 - Na organização dos Serviços de Apoio Especializado (Sapes) nas Unidades Escolares observar-se-á que:

I - o funcionamento da sala de recursos será de 25 (vinte e cinco) aulas semanais, distribuídas de acordo com a demanda do alunado, com turmas constituídas de 10 (dez) a 15 (quinze) alunos, de modo a atender alunos de 2 (dois) ou mais turnos, quer individualmente, quer em pequenos grupos na conformidade das necessidades do(s) aluno(s);

II - as aulas do atendimento itinerante, a serem atribuídas ao docente titular de cargo como carga suplementar e ao ocupante de função-atividade na composição da respectiva carga horária, serão desenvolvidas em atividades de apoio ao aluno com necessidades especiais, em trabalho articulado com os demais profissionais da escola;

III - o apoio oferecido aos alunos, em sala de recursos.

Podemos compreender a fala da professora denunciando falta de diálogo com os professores das escolas regulares de seus alunos sendo uma questão problemática uma vez que a própria legislação que ampara a organização das SApEs não prioriza esse importante espaço de interlocução. O que acontece é um acúmulo de funções, em que a interlocução com a escola, bem como com os professores do ensino regular desses alunos acaba por ser colocada em segundo plano no trabalho pedagógico desenvolvido na sala de recursos (SAPE).

*“Esse ano de 2011, uma coisa interessante aconteceu. [...] A dirigente disse que gostaria de ver minha demanda de alunos. Eu disse a ela que inicialmente eram cinco alunos. Ela relatou que se ficasse somente com 5 alunos iria me levar para trabalhar na diretoria de ensino com ela. Eu respondi que não desejo ficar na diretoria, pois meu lugar é na escola. [...] É interessante, agora eu é que devo procurar minha demanda. [...] É como se a responsabilidade fosse só minha, e que tivéssemos que ter alunos pela quantidade, muita quantidade, é isso? Número excessivo de alunos nas salas de aula e também nas salas de recurso?” [P4]*

Os relatos evidenciam por um lado um profundo descontentamento relacionado ao fato de “*não darem conta*” de tantas demandas exigidas pela profissão necessitando de atenção,

por outro lado, o prazer em estar no espaço escolar é evidenciado como fator de satisfação no trabalho.

*“Ai, no Estado o que eu acho prazeroso é participar da escola, de estar lá sempre com todos, com alunos, com professores, enfim, ter suporte. É um motivo que a gente acaba recebendo elogios e fica conhecida pelo trabalho da gente. Eu estou nessa escola do Estado há 18 anos e me sinto muito bem nela, [...] vou completar 20 anos de trabalho no Estado em 21 de julho e de certa forma está organizado e participo da comunidade porque eu gosto.” [P4]*

Em síntese, seja porque trabalham com alunos demais, ou seja, porque têm vários empregos e/ou atividades, os professores paulistas trabalham muitas horas e muito intensamente. Terminamos com o relato de uma professora que tem dois cargos, um estadual e outro municipal: *“se tivesse um salário melhor, eu com certeza ficaria com um cargo só, numa rede só, diminuindo minha jornada no Estado”*. [P 6]

### **3.4.1 - Alguns destaques relativos à jornada de trabalho doméstico**

O trabalho doméstico é executado nas horas antes e/ou depois da atividade profissional e foi destacado pelas docentes, não podendo ser desconsiderado uma vez que está se falando de condições no exercício de trabalho cotidiano. A seguir alguns relatos das docentes.

*“Bem, eu acordo e já deixo minhas coisas todas arrumadas. Tomo banho e a gente deixa um feijão de molho, uma salada preparada e faço o que eu posso para a casa nesse tempo das 5 [horas] às 6 e meia, pois voltarei para casa às 7 ou 8 horas da noite.” [P3]*

*“A gente trabalha muito fora e dentro de casa. Faço limpeza, comida, tudo de fim de semana, para deixar tudo pronto durante a semana, pois é muito corrido.” [P 5]*

*“Tenho filho pequeno e é uma loucura trabalhar dois períodos e ainda ter tempo para ficar com ele e fazer tudo em casa.” [P5]*

*“O que me ajuda bastante nesse período é que meu marido está aposentado e ele tem me ajudado muito nas coisas de casa e com os filhos, mas quando ele também trabalhava era uma loucura.” [P3]*

*“Faço marmitta para mim todos os dias, uma fruta pra ir comendo no meio do período, pois até admirei das colegas falarem que comem na escola, pois nós não podemos comer a merenda na escola, nem uma fruta da merenda escolar. Você vê a fruta no lixo apodrecendo, mas nenhum professor não pode comer. Na minha escola é assim. Eu acho isso um absurdo!” [P3]*

Nas situações descritas referentes às jornadas, a questão da locomoção no Estado mais populoso do Brasil<sup>42</sup>, surge como conectivo entre as jornadas de trabalho e a (im) possibilidade de locomoção e/ou transporte entre os vários locais de trabalho. Conforme veremos a seguir.

### 3.5 - Transporte

*“Dar aula em duas escolas até que dá certo, mas ir de uma escola para outra com diferença de 32 km de ônibus é humanamente impossível. E a gente acaba por desistir. Isso aconteceu comigo.” [P5]*

A questão da locomoção foi apontada como importante para as participantes da pesquisa, sendo recorrente entre todos os relatos, pois, segundo as professoras, as distâncias são longas, demandando tempo de deslocamento entre as unidades educacionais que trabalham.

*“Agora eu comprei meu carro, pois trabalhando em dois lugares eu não tinha assim tempo hábil pra chegar de um lugar no outro, mas até então eu levantava às 5 horas e quando era 5 e 45 eu pegava um ônibus, ou melhor, ao todo eu pegava 6 ônibus, porque era 3 pra ir 3 pra voltar e eu já tinha que estar no ponto pra chegar às 7 [horas] na escola. As escolas são longe, mais ou menos 30 km uma da outra. É assim difícil, mesmo.” [P3]*

*“Antes eu chegava mais tarde. Agora que eu tenho carro, chego por volta das 6 e 40 da manhã, por conta do trânsito. [...] Graças ao carro eu, à noite, vou pro curso de DV, que eu faço pela prefeitura ou estudo para o curso à distancia da UNESP que estou fazendo. Eu tenho todos os dias que entrar na plataforma virtual para ver [o] que tem pra fazer no curso de Atendimento Educacional Especializado<sup>43</sup>.” [P3]*

*“A instituição que eu trabalho paga a gasolina para eu ir às escolas, pois é o setor da inclusão e a gente faz essa troca com a escola da criança. É um trabalho novo, mas eu estou gostando muito. Entretanto, tem que enfrentar longos trajetos de carro até chegar lá.” [P2]*

Importante destacarmos que fatores como tempo de espera no trânsito e/ou dificuldades de deslocamento entre escolas, não são muito apontados nas mais recentes pesquisas nacionais sobre condições de trabalho docente. Entretanto, foram itens muito ressaltados entre as professoras participantes da pesquisa no Estado de São Paulo.

<sup>42</sup> Entre as unidades da federação, São Paulo lidera com 41.252.160 pessoas. Fonte: Censo IBGE/2010.

<sup>43</sup> A professora está se referindo à capacitação de professores para o atendimento educacional especializado (AEE) proposto à distância (EAD) como modalidade de formação de professores *lato sensu*.

Todavia, na pesquisa desenvolvida pela APEOESP<sup>44</sup>, em 2010, sobre saúde e condições de trabalho no Estado de São Paulo, os índices são alarmantes: do conjunto de professores entrevistados 67% utilizam o transporte privado para deslocamento de casa ao trabalho e 84% levam até 1 hora diariamente no trajeto casa/trabalho. Este quadro foi acompanhado pelos professores conforme podemos acompanhar.

*“Com relação aos horários, quando a gente tem reuniões e está de ônibus não dá muito tempo, não. [...] Tem que pegar dois ônibus em meia hora. Não dá e fica difícil. Acabamos por ficar com falta nas reuniões, pois não chegamos. Não nesse trânsito!” [P4]*

Gomes (2002), em um trabalho desenvolvido no Centro de Estudos de Saúde do Trabalhador e Ecologia Humana – CESTEHL, da FIOCRUZ, alerta que os deslocamentos entre os locais de trabalho são também fonte de desgaste e esgotamento dada às condições de transporte da cidade.

Até o presente momento, abordamos especificidades do trabalho no Estado de São Paulo desenvolvido pelos professores de Educação Especial. No capítulo que se segue daremos centralidade ao exercício do trabalho enquanto produção humana chamando atenção para o que está no âmago deste estudo: as condições e relações do exercício do trabalho educação, bem como em Educação Especial no século XXI.

### **3.6 - Plano de carreira**

*“O pessoal pedia muito por concurso, mas durante anos não veio [a prova do concurso] e daí quando saiu o edital no diário oficial, eu até estranhei, pois parecia que não ia ter nunca mais concurso no Estado de São Paulo.” [P3]*

Importante destacar que um percentual pequeno dos docentes da Educação Especial nas escolas estaduais possui estabilidade de emprego, ou seja, são efetivos. Um percentual expressivo de professores na rede pública estadual tem o estatuto de temporários. Na pesquisa pode-se contar com a maioria de participantes efetivos, porém esse não é o quadro geral da escola pública paulista.

As marcas deste descompasso no ingresso, nos direitos, na atribuição de aulas e no salário da profissão são descritas pelos docentes, conforme se segue.

---

<sup>44</sup> Pesquisa realizada nos Encontros preparatórios ao XXIII Congresso da APEOESP – Saúde e Condições de trabalho no Estado de São Paulo (2010).

*“Eu, nova na escola, resolvi ir desenvolvendo meu trabalho e a meu ver não de uma maneira muito correta, porque a diretoria de ensino me enviava muitos papéis e eu não dava conta de todos eles. Daí a diretoria de ensino foi chamada na escola para me lembrar [de] que eu estava em estágio probatório e isso foi chocante para mim. Porque eu já havia trabalhado em outras escolas e falei para eles que eles deviam pedir referências das outras escolas que eu trabalhei porque eu não era nova de Estado. Entretanto, no estágio probatório da efetivação eles estavam me pedindo muitos papéis a mais do que eu fazia no meu tempo de OFA.” [P1]*

A situação fica ainda mais crítica, porque em muitas escolas estaduais a escolha do OFA e/ou eventual não é transparente, e sim aquele que é escolhido pela gestão há muitos anos.

*“Tem colega nosso que está com mandado de segurança por tão mal recebida que foi na escola ao passar no concurso, porque a escola a impediu de assumir a sala de recursos e ela é concursada aprovada no concurso de 2010. A escola já estava acostumada a ter os mesmos professores contratados temporariamente e gostam deles. Eu acho que foram 14 anos sem concurso, eu não sei ao certo. [...] Eu fiz o concurso de 1994 e foi o último concurso que teve. Ficaram muitos anos da mesma forma com professores ACT que atualmente são os OFAs e daí as professoras que chegaram agora tiveram problemas.” [P4]*

Observa-se, segundo a professora P4, um estranhamento das próprias pessoas da escola em ter em seu quadro novos professores. Este *acostumar* é oriundo de muitos anos, aproximadamente 35 anos, tendo-se o mesmo contrato de trabalho com professores temporários que se tornam, nos vínculos, afetivos *constant*es, muito embora não o sejam em seus vínculos de trabalho.

*“Semana que vem vai ter outra mexida na escola. [...] Todo mundo que passou no último concurso vai ser chamado em São Paulo, pois ocorreu muita desistência, muita gente que passou escolheu e depois de ir pra escola, receber o salário, desistiu. Só na minha escola foram três pessoas.” [P4]*

*“Essa coisa de entrar e desistir é ruim pra todo mundo, porque tira o lugar de quem está se efetivando agora, pois agora, depois de tanta desistência, só posso pegar lugar melhor na remoção [...]” [P1]*

Esta questão se torna mais preocupante e delicada quando relacionada à questão da impossibilidade de progressão salarial também destacada entre os docentes. Estas diferenciações de estatuto entre os professores da rede pública estadual criam várias situações constrangedoras conforme acompanhamos.

*“Minha classificação hoje no Estado é baixa. Sou OFA tipo O e, por conta disso, fico lá no fim da lista para escolha de sala de recursos.” [P5]*

*“Depois do trabalho tenho estudado um pouco, pois a gente que é efetiva quer um aumento e é só estudando que a gente consegue ir para a prova do mérito. É uma prova que se você alcançar um X [de acertos], você tem aumento de 25%, que é uma prova de evolução, mas tem algumas exigências, como estar quatro anos na mesma escola do Estado. Quem vai de uma escola para outra emprestado, igual jogador, também perde o direito.” [P2]*

*“Esta prova do mérito tem um período. Quem prestou a primeira vai fazer outra só daqui a três anos, que é a forma que o Estado tem, até chegar a ter 100% da categoria ter conquistado 25% de aumento de salário. Mas, infelizmente nós já chegamos a conclusão que não tem jeito para todo mundo não. [...]” [P4]*

As professoras prosseguem tentando explicar a complexa lógica de progressão em seu plano de carreira como professores efetivas.

*“Eu fiz a primeira prova e a segunda abriu no site e eu fui lá e mesmo eles dizendo que de três em três anos, eu cadastrei, [mas] meu CPF não entrou, pois quando eu realizei a prova eu fui contemplada com o aumento e então o Estado entende que eu não posso mais, mesmo eu estudando, querendo progredir [...]. Eu acho isso um absurdo. Agora eu tenho que esperar mais dois anos para tentar novamente.” [P3]*

As professoras se mostram indignadas com a forma de ascensão profissional, porém, como única forma de progressão, vão se adaptando às condições apresentadas na estruturação da carreira.

A Resolução nº 3/97 do CNE, que trata da formulação dos planos de carreira do magistério, além dos aspectos apontados, propunha que na progressão da carreira fossem feitas e consideradas *“avaliações periódicas de aferição de conhecimentos na área curricular em que o professor exerça a docência e de conhecimentos pedagógicos”*.

Segundo Gatti (2009), ao examinar os planos de carreiras, este tipo de ascensão na carreira é pouco aceito no Brasil, sendo que 89% dos Estados não aderem à proposta. Conforme se lê no estudo do Consed (2005, p. 36-37), no que diz respeito à consideração do desempenho e conhecimentos, *“que envolvem processos de avaliação dos professores, quando previstos na lei, carecem de regulamentação para serem implementados”*. Este realmente é um ponto controverso que tem pouca aceitação nas redes e na expressão dos sindicatos. Tais avaliações implicam questões delicadas, não desprezíveis, devendo ser consideradas com os devidos cuidados.

Pode-se acompanhar por meio dos relatos, que as avaliações por mérito individual, desprezadas por tantos Estados, são acordadas pelo Estado de São Paulo. A progressão por mérito tem sido instituída somente para os efetivos conforme segue o relato da professora.

*“Eu era efetiva no Estado e na escola municipal há muitos anos. Em 2008 a supervisão solicitou mais uma vez meu acúmulo docente e me impediram de trabalhar pelos horários que, segundo eles, eram incompatíveis [...]. Eu sempre trabalhei assim e nunca falei nada. Eu sempre trabalhei nesses dois lugares assim, mas [...] daí, eu tive que me exonerar do Estado porque é o que paga menos. Por causa disso, fiquei só na prefeitura, que tem salário um pouco melhor e plano de carreira melhor. Mas preciso trabalhar em dois empregos, pois um emprego só não dá pra cobrir as despesas, então eu voltei para o Estado como ACT, digo, agora como OFA e perdi muita coisa de benefícios que eu anteriormente tinha, sabe. É uma pena, pois eu já tinha muitos anos no Estado [...], mas o que se há de fazer? A gente tem que trabalhar, não é?” [P5]*

O relato da professora nos faz compreender o complexo quadro de emprego em escolas públicas em diferentes esferas, estadual, federal e municipal, com legislações específicas, constantemente alteradas por portarias ou atualizadas em suas partes ou na sua totalidade.

Acompanhar este quadro é tarefa extremamente complicada e não faz parte dos objetivos do presente estudo, entretanto destacar essa complexidade, bem como a necessidade de plano de carreiras definido é fundamental para compreender o trabalho destes professores.

Em síntese e para concluirmos o capítulo, a discussão procurou apresentar o trabalho do professor com base em uma concepção ampliada do trabalho dando centralidade ao exercício da atividade, bem como, refletindo sobre seu processo de produção.

Caminheemos agora para as condições em que este trabalho vem sendo desenvolvido como forma de adentrarmos na complexidade de condicionantes envolvendo a docência na rede pública estadual paulista.

### **3.7 - Formação inicial e continuada**

As ideias centrais sobre formação docente foram subdivididas em questões de *formação inicial* compreendida como preparo técnico-científico para atuação na sua área de conhecimento e *formação continuada* compreendida como formas organizadas e deliberadas de aperfeiçoamento profissional. Vejamos as considerações referentes à formação inicial desses docentes:

*“Puxa! [...] Eu achava que saindo da faculdade eu ia saber tudo sobre alunos com deficiência e não foi assim, não, quando cheguei à escola.” [P5]*

*“Eu tenho sentido muito essa impossibilidade de leitura, as práticas que nós tínhamos de leitura na faculdade, não temos mais na escola. Com o envolvimento com o trabalho, acaba por não ter mais tempo e a coisa do ativismo mesmo. E você acaba por deixar as leituras e a possibilidade de formação.” [P3]*

*“Eu estou agora estudando à noite quando chego, pois são muitos livros que eles indicam e quem estudou e fez faculdade há tempo não estudou isso. Já fui ver todos estes livros que eles estão indicando para estudar, mas nem sempre dá tempo, pois na escola é impossível.” [P5]*

*“Leitura eu faço em HTPC, na escola e em cursos como este do AEE, que a prefeitura está promovendo, digo, exigindo. Não tenho feito mais leituras como na época da faculdade ou do mestrado (hesitação). Leituras mais densas.” [P4]*

Importante observar nos relatos das professoras que o tempo daqueles que trabalham na escola parece ser sempre exíguo, um tempo indisponível para reflexões, diálogos mais aprofundados ou leituras formativas. A questão do envolvimento com o trabalho é tida como uma atividade que não demanda questões de leitura ou introspecção, apenas “afazeres”, impossibilitados de maior aprofundamento. O que segundo as professoras, não acontecia no espaço de formação universitário.

A questão da distância entre a formação inicial e exercício de trabalho foram explicitados pelas docentes. Conforme se segue:

*“Na minha formação inicial estudei muitas questões sobre as deficiências e pouco sobre o funcionamento da escola, fiquei perdida e assustada quando cheguei numa escola de mil alunos.” [P5]*

Percebe-se no relato da professora uma preponderância nas formações iniciais em um modelo que secundariza o pedagógico e privilegia o médico-psicológico. Estas questões são fortemente discutidas por Michels (2004), com ênfase na análise curricular dos cursos de Pedagogia com habilitação em deficiência nos anos de 1998 a 2001, concluindo a predominância do modelo médico-psicológico, num padrão técnico da formação em Educação Especial. Conforme podemos acompanhar pelo relato a seguir:

*“Eu me formei na Educação Especial há uns 30 anos atrás e era muito diferente, pois a Educação Especial mudou muito. Antes focava no modelo-médico, agora no pedagógico. Aí agora, as formações do Estado me fazem compreender isso.” [P2]*

Nas situações descritas, as professoras explicitam questões referentes à distância ente formação inicial e trabalho real, bem como a necessidade da compreensão dos novos conceitos e pressupostos de sua área de atuação, no caso, a Educação Especial. Sendo que no caso do professor 2 a formação inicial necessitou ser ampliada por meio de formações continuadas que proporcionaram um novo olhar para sua atuação profissional dado o tempo entre formação inicial e exercício do trabalho.

Neste sentido, a formação continuada não é vista como apenas complemento às questões deficitárias da formação inicial pelos professores, mas como um processo sistemático de reflexão e qualificação para o exercício do trabalho ao longo do tempo.

Após analisar as ideias sobre formação inicial, o olhar se volta para a realização de formações continuadas realizadas pelas professoras após a conclusão de curso superior.

*“Eu faço todas as formações do Estado, mas eles deveriam pensar melhor em quais formações nos oferecem, algumas só atrapalham [...] [e] isso pesa demais no trabalho!” [P4]*

*“No nosso município existe um órgão que trabalha com dificuldades de aprendizagem e há oito anos capacita a gente do Estado. Eles trabalham na capacitação por convocação, ou seja, por imposição. Eu estou indo, porque convocaram a gente. Não podemos faltar na convocação. E quando temos reunião por convocação fica combinado que dispensamos os alunos e vamos para a capacitação, concordando com ela ou não. Aí não é bom para ninguém.” [P4]*

*“Eu critiquei desde o início quando elas colocaram esse serviço na nossa formação. Eu disse que o nosso trabalho não é com dificuldade de aprendizagem e depois, essa formação é mesmo uma confusão de papéis trazendo confusão no nosso trabalho. Eu observei que está havendo uma confusão. Entretanto, tem pressão pra ir, uma vez que é uma convocação.” [P3]*

A professora 4 descreve uma formação continuada “que não é bom para ninguém”, o que seria isto? Ainda aproveitando a expressão da professora, o que estaria contribuindo para não ser *bom*? Quais seriam as repercussões para o ensino oferecido nas salas de recursos? Acompanhemos um pouco mais o que dizem as professoras:

*“Existem também convocações quando o Estado convoca para São Paulo. Eles [o governo do estado] pagam as diárias e o transporte. A diária é de \$ 370,00 à \$ 380,00 por dia pra dormir e comer e o transporte eles dão um passe que a gente vai à empresa. Só que às vezes a convocação vem em cima da hora, daí não dá!” [P4]*

*“Então, sem contar o acúmulo docente que aí é o bom senso. Se a gente tem um bom relacionamento na outra unidade em que trabalha. Daí é mais fácil, porque a gente sempre diz na outra unidade que o assunto da formação vai ajudar aqui também [...] Daí quase sempre eles deixam.” [P2]*

*“Se você não for por causa do seu trabalho em outro lugar, você fica com falta injustificada na formação do Estado”. [P4]*

Os relatos vem a confirmar o que revela a pesquisa nacional *“Trabalho docente e educação (2010)*, realizada pela GESTRADO/FaE/UFMG, sob coordenação de Dalila Andrade Oliveira e Livia Maria Fraga Vieira, em que revela uma ampla participação em formações continuadas pelos professores lotados nas mais diferentes secretarias indo de 49,6% à 57,1% de adesão em atividades promovidas pelas redes de ensino a que pertencem. Todavia, questionamos quais seriam as formações continuadas que estariam assegurando maior qualificação e envolvimento profissional? A formação estaria sendo compreendida como mero *treinamento* oferecido pelo poder público, fora do contexto da escola? Alguns relatos trazem alguns importantes indicativos:

*“Tem formação que a gente não gosta mesmo, [pois] não tem nada a ver com nossas necessidades na escola e a gente fala: porque que não perguntou para gente antes?” [P4]*

*“Colegas, vocês foram na última capacitação em São Paulo no CAP<sup>45</sup>? Eu fui e o que eu conclui, logo que eu iniciei a capacitação, [é] que nós estávamos ali e o interesse não era formar mas, - isto eu falei, coloquei mesmo na minha avaliação - nós estávamos ali sendo usadas para uma pesquisa de mestrado de uma professora lá do CAP. Eu falei com a minha colega que estava muito estranho! Inclusive nós temos que fazer relatórios depois. Nesse caso nós não fomos convidadas. Nós fomos convocadas para estarmos lá como se fosse uma formação que normalmente nós fazemos. Quando chegamos lá, vimos que não era isso, não. Depois a pessoa mesmo disse que está fazendo mestrado e depois eu conversei com a minha dirigente que disse que concluiu a mesma coisa. Eu acho que tudo tem lugar e não era naquele espaço. Pesquisas tem que fazer fora do espaço profissional. Agora, você utilizar do espaço, é muito complicado”. [P3]*

*“Usou o dinheiro público pra irmos lá, entendeu! Estivemos lá o dia todo além de sairmos no horário de trabalho, estamos usando dinheiro do Estado e formação mesmo não houve”. [P2]*

É preciso tirar consequências do que foi comentado pelas professoras. Os relatos parecem suficientemente graves e delicados, sendo acompanhados pelas *queixas* relacionadas à necessidade de formação e qualificação profissional. Estes relatos evidenciam uma realidade difícil relacionada à formação docente, podendo criar maior descrédito pelas proposições formativas de maneira geral.

---

<sup>45</sup> A professora se refere ao Centro de Apoio Pedagógico de São Paulo.

Ainda neste contexto, as angústias geradas pelas dificuldades no contexto da escola e de novas exigências impostas às professoras fazem com que os mesmos relatem insatisfação e busquem alternativas isoladas para se qualificarem, conforme se acompanha:

*“Eu faço muitos cursos além das convocações, mas me questiono, pois estou na sala de recursos multifuncionais e sou formada pra atender alunos com deficiência intelectual e estou na sala multifuncional atualmente, recebendo alunos com baixíssima visão progredindo para cegueira e desconfio que já perdeu o resíduo e eu preciso aprender, pois me sinto na obrigação de não errar com essa criança, entendeu. [...] Eu não posso errar com ele. Eu às vezes me encontro com a professora de deficientes visuais e pergunto se estou fazendo certo com ele.” [P3]*

*“Nós estamos este ano tentando organizar e aproveitar o espaço de HTPC para formação e está muito difícil por conta dos professores. A mesma vida corrida que eu levo eles também levam e quando eles chegam ali, é como se eles dissessem: - Que alívio, ufa! E você percebe que não é como se eles aproveitassem formação e aproveitassem esse momento. Eu às vezes quero trabalhar um vídeo, um texto, uma discussão de alguns alunos que eu atendo, [mas] eu percebo que não há uma motivação do outro lado.” [P3]*

Outras situações formativas em que o contexto da escola e as necessidades de trabalho na sala de recursos são preenchidas, conforme se segue:

*“Eu faço as oficinas técnicas às sextas-feiras. E estas oficinas eu faço, pois acho que fazem muito bem, pois é para ajudar nosso trabalho. Nessas oficinas às vezes há um pouco de falta de diálogo no sentido de ouvir a gente, mas são boas, pois fortalecem nosso trabalho.” [P4]*

Importante destacar a diferença apontada pelo professor quando a formação continuada oferecida é realmente realizada levando-se em consideração o contexto de necessidades educacionais, ao contrário das formações anteriormente citadas pelas professoras.

É relevante destacar que não se trata meramente de relacionar os relatos das professoras sobre formação continuada ao problema da ausência de condições objetivas e concretas de trabalho.

A questão é outra e vai muito além de uma análise simplista do ato de qualificar professores. Entretanto, passa por ela como um eixo próprio na realização desse trabalho nas escolas. Na síntese das descrições relacionadas às condições concretas de trabalho dessas professoras, apresenta-se um quadro com o objetivo de sintetizar os afazeres oriundos dos relatos acima apresentados a partir do relato de uma das participantes.

O quadro foi construído a partir do relato detalhado de uma docente na reunião de ACT, onde a professora vai detalhando suas horas e atividades durante o decorrer de um dia de trabalho, conforme se acompanha a seguir.

**Quadro 3 - Organização do dia da professora**

<b>Hora</b>	<b>Atividade</b>
<b>5h</b>	Acordar
<b>Das 5h às 5h30min</b>	Atividades de trabalho doméstico (alimentação dos filhos, arrumar casa, entre outros...).
<b>Das 5h30min às 6h30min</b>	Preparação para o trabalho na Instituição (banho/troca/organização de sua refeição-marmita).
<b>Das 6h30min às 7h</b>	Deslocamento para o trabalho 1º período.
<b>7h às 11h30min</b>	Saída em visitas às escolas em veículo próprio para serviço de Itinerância (Serviço de Inclusão) nas escolas com alunos autistas.
<b>Das 7h às 11h30min</b>	Saída da Instituição.
<b>Das 11h30 min às 12h</b>	Deslocamento para o 2º período de trabalho.
<b>Das 12h às 13h</b>	2 dias reuniões pedagógicas (terças e quintas) e almoço/descanso 3 dias (segundas, quartas e sextas).
<b>Das 13h às 15h</b>	Trabalho no segundo período – sala de recursos do estado. Atendimento ao 1º grupo de alunos.
<b>Das 15h às 15h20min</b>	Horário de descanso e lanche.
<b>Das 15h20min às 17h30min</b>	Atendimento ao 2º grupo de alunos na sala de recursos do estado.
<b>17h30min</b>	Saída da escola regular.
<b>17h30min às 18h</b>	Deslocamento para casa.
<b>18h às 20h</b>	Jantar em casa.
<b>20h às 22h</b>	Em casa na realização do curso EaD em Atendimento educacional especializado .
<b>22h às 23h</b>	Leituras para realização da prova do mérito.
<b>23h</b>	Dormir

**Fonte:** P 2 - Reunião de ACT (Arquivos da pesquisa/2011)

Importante destacar que apenas um relato de uma professora foi registrado. Entretanto, outras professoras atuam com cotidianos bem próximos a este acima registrado. A partir do referido quadro pode-se analisar o dia de trabalho dessas professoras em que as duplas e/ou triplas jornadas de trabalho ficam claramente delimitadas e explicitadas.

E diante dessa demanda de trabalho como se instituem as reações humanas? Relações sociais que acompanham as professoras pelos vários locais de trabalho que atuam. É este o item que esse segue.

### 3.8 - Relações no trabalho

*“Eu posso falar mesmo das supervisoras? [...] [hesitação]. O profissional que está no cargo de confiança precisa ter condições de trabalhar conosco e não só ocupar o cargo.” [P4]*

Há aqui alguns aspectos que merecem destaque. Notamos que nas ideias concernentes às condições gerais do seu trabalho, as professoras não demonstraram hesitação em falar. Entretanto, inicialmente manifestaram certo embaraço nas situações que envolvem relações humanas propriamente ditas. Porque até então falavam com desenvoltura e nas referidas situações relacionais houve hesitação?

Marx na obra *“Para a crítica à economia política”*, alerta ao fato das relações humanas estarem impregnadas pelo processo de trabalho em sua organização criando formas próprias, ou seja, nas palavras do autor, *a atividade consome o objeto e a si mesma*. (MARX, 2010). Assim, do ponto de vista das exigências institucionais, o que significaria trabalhar na escola? Que demandas profissionais e sociais pesam sobre seu trabalho?

Estas indagações parecem um bom ponto de partida para delinear o contexto em que as professoras de Educação Especial desenvolvem seu trabalho, com questões referentes às relações hierárquicas com chefias imediatas e distanciadas, supervisões e outros trabalhadores. Especialmente as ideias-chaves relacionadas às relações humanas e burocráticas no processo de trabalho foram demasiadamente recorrentes em todas as professoras participantes.

Obedecendo a uma divisão didática para maior compreensão optamos por iniciar com relatos referentes ao descontentamento das professoras com suas chefias distanciadas, conforme se segue:

*“[...] eu não acho que a diretoria de ensino está apoiando a gente, não. Realmente eu não acho.” [P4]*

*“Os dirigentes são escolhidos ou tem alguém na família com necessidades especiais ou outra que teve uma época de formação em Educação Especial e atualmente a pessoa que está diretamente conosco, ela fez psicologia e nunca esteve na Educação Especial. Ela é preocupada, mas não sabemos muito como ela entrou... se prestou uma prova, enfim [...]” [P4]*

*“Teve uma dirigente que lutava mais pela gente, [mas] ela não aguentou ficar lá na diretoria de ensino, não. Não resistiu a pressão e pediu para sair. Ela dizia que ninguém explicava nada para ela e ficava muito difícil.” [P3]*

A escolha dos critérios eletivos para a seleção dos dirigentes que ocupam cargos de confiança, configurando-se as chefias distanciadas dos professores, soma-se a ansiedade resultante das relações humanas profundamente impregnadas pela organização do trabalho nas salas de recursos.

*“Eu vejo que as diretorias são diferentes. No nosso caso não temos ninguém da área da Educação Especial. Na nossa diretoria sempre são dirigentes que estão a frente da Educação Especial sem formação, então, por exemplo, hoje entra uma supervisora que não entende e nunca trabalhou com Educação Especial com enfoques completamente outros[...]. Veio uma PCP, um coordenador da Educação Especial que também não é formado em Educação Especial, então como que você pode organizar e direcionar um trabalho se você não sabe os pressupostos do que está fazendo?” [P3]*

Demonstrando muita indignação a mesma professora prossegue no seu relato:

*“Eu já cheguei a escutar de um dirigente que os alunos deveriam estar nas instituições mesmo. Isso na fala dele é explícito. Então, como você vai poder investir numa coisa que você não acredita? De forma nenhuma acontece. [...] O que acontece é se ele tiver que propor ou tirar o aluno e mandar pra outro lugar, ele faz mesmo!” [P3]*

O não lidar com questões relacionadas com a área, bem como a ausência de formação, são questionadas pelas professoras como um *não saber*. O que revela, segundo as professoras, um *não saber* em traduzir aos professores conhecimentos e deliberações referentes à organização e compreensão do funcionamento das salas de recursos, conforme podemos acompanhar:

*“Quando é cargo de confiança, que a gente entende que pode ser por razões diferentes da competência em relação ao trabalho, mas não da Educação Especial.” [P3]*

*“Não é com relação à pessoa. Nós estamos com pessoas de cargo de confiança que o trabalho daí bate com o trabalho da gente. Elas não conseguem enxergar nosso trabalho nas salas de recursos.” [P4]*

Este distanciamento e ocasional estranhamento é sentido nas demandas burocráticas exigidas pelos supervisores distanciados das escolas e segundo as professoras, distanciados também de seu trabalho nas salas de recursos.

*“No Estado tem muito papel. [...] Eu tenho diário, eu tenho semanário, eu tenho as fichas do Estado semestrais, eu tenho tudo isso e esses dias tivemos uma reunião que vai ter outra ficha de registro que eu não sei bem como será. Então é muita coisa que a gente tem*

*que fazer. Fora a gente ter que se preocupar com aluno, fora os problemas que você tem que chamar a mãe. Você tem que falar com a psicóloga, ainda mais o preenchimento dos papéis.”[P2]*

*“Pare com isso! Que é esse papel? Responderam-me: é só pra alguma visita da supervisão ou do CAP, daí eu já percebi que era só pra constar.”[P3]*

*“Eu já recebi visita da diretoria de ensino e com relação a isso, a nossa discussão na diretoria de ensino é que não há um apoio, somente há exigência do que precisa fazer [...]. É pra fazer tudo, mesmo sem compreender muito. É sempre assim a fala dos dirigentes.” [P3]*

Nesses relatos ganha evidência a questão do descontentamento com as demandas burocráticas exigidas pelas chefias sem compreensão e/ou distanciadas do fazer na organização das salas de recurso.

Importante destacar que as estruturas hierárquicas burocratizadas estão presentes nas discussões e conflitos cotidianos da escola, desempenhando maior ou menor preponderância sob o trabalho pedagógico dos professores. Tais conceitos analisados no senso comum, muitas vezes não permitem análises mais aprofundadas do real impacto dessas relações sociais no processo educacional.

O controle hierárquico burocrático se manifesta por meio de regulamentações em que a autoridade deve ser exercida dentro das *leis*. As ordens legais devem ser obedecidas uma vez que o controle é exercido em forma de cobranças institucionais, sempre que compatíveis com as funções e os horários de disponibilidade do *subordinado*.

É o tipo de hierarquia encontrada em empresas capitalistas e na maioria das burocracias estatais modernas. Thompson (1967) define a concepção de hierarquia como um sistema de funções de subordinação e chefia, ou seja, funções que são aprendidas e culturalmente estabelecidas, variando tanto de uma cultura para outra quanto no tempo. Pode-se concluir que o próprio conceito de hierarquia varia em decorrência de diferenças culturais, de época e de características organizacionais.

E como os trabalhadores, ou melhor, os professores reagem a esta difícil questão? Dejours, (1988) relata que os trabalhadores na pressão cotidiana, humana e/ou material, desenvolvem uma *Ideologia defensiva específica* (DEJOURS, p.69), que faz com que os trabalhadores encontrem formas de se relacionar com o medo, a angústia e a insatisfação.

Esse tipo de ideologia defensiva foi encontrada nas professoras que reagem a esse tipo de questão de uma maneira muito singular, porém, vista no coletivo, muito usual entre os mesmos. Veremos a seguir:

*“Isso eu não faço, [...] gente! É sobre-humano! O que eu faço: eu pego um caderno dia tal e atendo o fulano de tal. [E anoto] O quê e como eu fiz com ele. Até o ano passado cobravam de mim, mas desistiram, pois passaram essa responsabilidade para escola e eu já falei no CAP que é absurdo tanto papel e me parece que estão revendo isso.” [P4]*

*“Você tem que fazer uma folhinha de cada aluno mostrando tudo que você faz com ele individual[mente]. Se você tem 10 crianças, tem que escrever pra dez e eu resolvi adaptar do meu jeito, [por isso] eu não faço do jeito que eles querem, pois eu acho ilógico. O que eu acho, eu faço uma com tudo que eu dei, aí eu coloco atrás o nome de cada aluno. Se um dia, que eu duvido muito, alguém do Estado quiser ver, eu pego, tiro xerox e dou essa folha.” [P2]*

Assim, ao lado da questão do não cumprimento da demanda burocrática vem a ideologia defensiva traduzida no ato de *burlar* o que lhes é exigido. Segundo o dicionário da Língua Portuguesa da Academia Brasileira de Letras (2008), *burlar* significa “ato ou efeito de enganar, lograr, fraudar, ludibriar, escarnecer”.

Deste modo, vemos a ação de burlar como um exercício válido e naturalizado pelas profissionais participantes, uma vez que conseguem por meio desta estratégia executar as diferentes ações exigidas dentro das salas de recurso. E a dimensão da lógica de burlar acaba por ganhar novos contornos quando compartilhada com outros colegas de trabalho, conforme relato da professora:

*“[...] em matéria de papel, o Estado prioriza muito. Eu até entendo as razões, mas nisso o tempo que utilizamos é deixado para preenchimento de papel e não de atendimento aos alunos, meu diretor prefere que eu atenda aluno.” [P1]*

*“A parte da burocracia que as outras professoras falaram, que se refere aos anexos, eu também não faço todos. Eu faço o bimestral e o anual, se os dirigentes pedirem, pois uma vez eu perguntei e minha diretora disse para eu fazer assim.” [P2]*

Interessante acompanharmos na fala da Professora 2 que as ações de burlar são compactuadas por outros trabalhadores da educação, chefias imediatas na escola, ou seja, diretores educacionais. Esses gestores diretos e imediatos que acompanham as professoras no seu cotidiano na sala de recursos foram destacados como facilitadores do processo. É preciso que reflitamos mais sobre isso.

*“Eu faço só os 3 anexos, o 1, 2, e 3. É o que o diretor me pede. O anexo 1 você começa a construir todo histórico do indivíduo, o anexo 2, bimestral, você tem também que construir e o anexo 3, que é o individual diário, [tem que ser feito] desde quando o aluno chega. Eu já tenho que dizer objetivo que tive, o recurso e a estratégia que utilizei. Se foram os objetivos alcançados ou não e já se propõe o que fazer no próximo encontro. Preencho isso no diário.” [P 3]*

*“[...] isso é o que a supervisão fala. Na prática o diretor pode justificar pelos motivos que ele tem. [...] Pode, por exemplo, justificar que nós não vamos numa formação que não queremos, por motivos particulares. Mas nunca é por não aceitar a formação. [...] Isso é coisa do dirigente, não dos diretores”. [P4]*

*“Os diretores são diferentes e entendem que os professores podem comer o lanche da escola ou que não precisam preencher tantos papéis e eles só vão vistar aqui ou ali”. [P2]*

Em síntese, observamos pelos relatos que as *normas* e cobranças da gestão imediata são diferentes das *normas* dos dirigentes distanciados das professoras. De um lado, às imposições da organização do trabalho, às hierarquias do sistema de ensino cobrando a força de trabalho, de outro, outras normas sendo construídas por sujeitos (professores e chefias imediatas), que vivem o cotidiano da escola atravessado pelas dificuldades do trabalho.

Recordaremos aqui Canguilhem (2001, p.118; grifos do autor): “não existe uma *norma*, mas as *normas*”. Assim, podemos acompanhar que o desenvolvimento do trabalho burocrático dos professores é atravessado por tais condicionantes de controle na busca por adequar-se às inúmeras demandas e exigências postas na sua atividade, muitas vezes medida por méritos pessoais.

Caminhando mais à diante, é oportuno alinhar os últimos aspectos da análise sobre as relações de trabalho das professoras de Educação Especial. Aspectos referentes à relação com outros professores, ou seja, colegas de trabalho.

*“A professora de Educação Especial chega, ou melhor, eu cheguei nessa escola e não fui bem-vista. Conversando com outras que entraram no concurso comigo, entendi que estava sendo assim com todos os novos do concurso. Eles já tinham se acostumado aos antigos professores.” [P1]*

*“Você não tem autonomia nenhuma pra fazer, você é deixada de lado até pelos próprios colegas e todas as coisas assim [...]” [P 1]*

O fato da entrada na escola depois de muitos anos sem concurso ocasiona certo mal-estar entre os docentes. Tardif, (2002) destaca a importância de um *saber experiencial* entre os professores, um saber oriundo da experiência com colegas (coletivamente), de troca entre o modo de proceder, organizar seu trabalho, que é extremamente benéfico trazendo segundo o autor, uma espécie de *amálgama* para as condições concretas do exercício da profissão.

Pois bem, onde estaria sendo construído este espaço? Onde estaríamos encontrando espaço para o desenvolvimento desse saber experiencial nesse contexto? A necessidade de

articulação entre os docentes estaria sendo afastada pelo *fazer automatizado* em confronto com as condições concretas de trabalho?

*“Eles mesmos, os professores do regular, vem falar que querem um retorno da escola, ou que esperam isso ou aquilo da gente, sabe [...]” [P5]*

*“Sabe, eu vejo que nós temos um grupo muito restrito entre nós de Sala de recurso. Nós somos em pouquíssimas entre mais de 150 escolas estaduais. Muito poucas, de deficiência visual mesmo, não existe na diretoria da minha região até hoje, 2011 não tem, por quê? Assim não conversamos muito.” [P4]*

*“[...] você precisa pelo menos passar nas salas pra conversar com professor do regular que quase não dá tempo [...] e vejo as dificuldades deles e se eu fizer outras coisas, daí vai ficar muito complicado, não é?” [P3]*

*“Estou há muitos anos na mesma sala de recursos. Eu acabo recebendo outros professores que me procuram e já não me estranham tanto, nem eu estranho tanto os professores do regular [...]” [P4]*

A professora 4 reflete com propriedade uma interessante questão. Em princípio o fato de estar na mesma escola há muitos anos possibilita maior abertura de diálogo com os colegas do ensino regular. Por outro, a necessidade de um fazer experiencial na Educação Especial acaba por inexistir pelo número de docentes seguindo-se da própria organização do trabalho, que parecem priorizar apenas os saberes curriculares e burocráticos nas salas de recursos.

A seguir, inicia-se o capítulo 4, trazendo a estruturação do trabalho como atividade criada pelos homens, com enfoque na divisão social do trabalho, colocando as bases do trabalho executado na educação e procurando dar centralidade ao trabalho como produção humana emancipatória, produtor de saberes, de investimento na pessoa humana.

Nestas perspectivas, mais do que compreender as regras que orientam o processo de trabalho, trabalhar é transformar. O capítulo segue explicitando-se conceitos como profissionalidade, competência, mérito e resistência, situando os professores de Educação Especial de São Paulo na lógica neoliberal de flexibilização profissional, resgatando sua história profissional de sacerdócio.

*Renova-te.  
Renasce em ti mesmo.  
Multiplica os teus olhos, para verem mais.  
Multiplica-se os teus braços para semeares tudo.  
Destrói os olhos que tiverem visto.  
Cria outros, para as visões novas.  
Destrói os braços que tiverem semeado,  
Para se esquecerem de colher.  
Sê sempre o mesmo.  
Sempre outro. Mas sempre alto.  
Sempre longe.  
E dentro de tudo.*

*Cecília Meireles*

## 4. TRABALHO E EDUCAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

---

### 4.1- A estruturação do trabalho como atividade humana

Engels, em um dos seus mais memoráveis escritos nos diz: *“trabalho é a transformação da natureza realizada pelo homem, é agir dos seres humanos com apoio dos meios e instrumentos por um projeto com finalidades estabelecidas”* (ENGELS,1876). Sendo instrumento de produção criado pelos homens apresenta-se, portanto, como categoria estruturante da atividade humana.

Para Marx, em “O Capital” (1980, p.202), o trabalho é um processo de que participam homem e natureza, em interação. Deste modo, esse processo de trabalho é uma atividade dirigida que visa criar valores de uso para atender às necessidades humanas úteis e necessárias, condição natural e eterna da vida do homem, que é comum a todas as formas de vida social. Portanto, o ato de produzir as condições para suprir as necessidades humanas, é expressão do próprio conceito de trabalho. Pode-se dizer que o trabalho é umas das categorias centrais do marxismo. Tudo o que o homem é, é-o pelo trabalho (MARX, 1980, p 208).

Deste modo, trabalho não é somente um tipo de atividade realizada pelos seres humanos, é sim atividade intencional adequada a finalidades de acordo com um modo de produção. O mundo do trabalho está ligado às necessidades básicas dos seres humanos, sendo que, é nas condições materiais concretas que se responde a essas necessidades.

O homem, no desenvolvimento do trabalho, além de modificar a natureza, modifica-se a si próprio, na medida em que o trabalho propicia ou limita o desenvolvimento de suas potencialidades e possibilidades. A Carta de Ottawa, elaborada em 1986, na cidade canadense do mesmo nome, durante a Primeira Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde, reconheceu o trabalho como fonte de saúde para o homem<sup>46</sup>.

Porém, o desenvolvimento das possibilidades do homem no trabalho se encontra em constante mudança por estar engendrado nas relações de produção capitalista sendo um componente desigual e multifacetado de marginalização de grupos sociais. Por este motivo, tem sido analisado em pesquisas educacionais com enfoques diferenciados relacionados às forças produtivas do capitalismo principalmente a partir do séc. XX.

---

<sup>46</sup> Organização Pan-americana da Saúde. Carta de Ottawa. Primeira Conferência Internacional para Promoção da Saúde. 1986. Extraído de [<http://www.org.br/coletiva/uploadArq/Ottawa.pdf>].

Nesse sentido, é necessário destacar a importância da natureza do trabalho e das condições em que é exercido pelos trabalhadores. Praticamente em todos os países vêm ocorrendo profundas transformações<sup>47</sup>, onde vemos o trabalho para uma maioria da humanidade sendo sinônimo de dor, sofrimento, adoecimento e morte, fruto das diferentes formas de exploração a que os homens têm sido submetidos.

Na sociedade capitalista, toma a forma de trabalho alienado, tornando-se apenas um meio de sobrevivência e não a realização do reino da liberdade e da emancipação.

Williams (2007) preocupando-se em mostrar as contradições que a palavra *trabalho* carrega ao longo da história submetida aos conflitos sociais, com a prevalência de uma ideologia sobre a outra, descreve como a palavra foi historicamente construída. Nas palavras do autor: como palavra mais geral, refere-se a fazer algo e algo feito, sua gama de aplicações é naturalmente enorme. Importante destacar que a especialização de trabalho como *emprego remunerado* é o resultado do desenvolvimento das relações produtivas capitalistas. Estar empregado ou desempregado é estabelecer uma relação definida com a pessoa que controla os meios do esforço produtivo (p.267). Então, *trabalho*, deslocou-se em parte, do próprio esforço produtivo para a relação social predominante. O desenvolvimento de palavras associadas como emprego, profissão, profissionalidade são derivadas e subsequentes de acordo com as condições históricas socialmente construídas em cada período.

Por este motivo, ao ser tomado em sua dimensão histórica, o trabalho como relação entre homem-natureza, pode possibilitar uma das chaves para o entendimento das ligações e das discontinuidades entre indivíduo e Estado, entre o espaço privado e público e porque não dizer, entre exclusão e/ou inclusão social.

Alguns autores nos auxiliam na compreensão contextual das relações humanas no trabalho, como Marx e Engels (2009). Os autores analisam que o ponto central da exploração capitalista se dá no consumo da força de trabalho, como mercadoria específica que possui a capacidade de produzir valor, deste modo “humanizar” ou “desumanizar” a civilização.

A principal crítica desses autores ao capitalismo é a forma como a exploração capitalista, ao inviabilizar a propriedade daqueles que produzem a riqueza com seu trabalho, aliena as capacidades humanas de transformação.

Um exemplo de desumanização no trabalho, a partir do capitalismo, se configura nos dados do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) no mecanismo de defesa denominado

---

<sup>47</sup> A esse respeito ver Antunes R. Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 7a. ed. São Paulo: Cortez; 2000.

*Lista suja*, que registra a partir de 2004 as empresas flagradas na ilegalidade do trabalho infantil e trabalho escravo. O Grupo Especial de Fiscalização Móvel do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) resgatou, até o dia 29 de dezembro de 2011, 2.271 pessoas encontradas em situação de degradação humana causada pelo trabalho escravo<sup>48</sup>.

Por meio dos dados acima citados, podemos assim entender que o trabalho, ao mesmo tempo em que se apresenta como fonte da essência humana, prazer, alegria e ação, também pode ser reconhecido como tragédia, tortura entre os homens. (CODO,1988).

O trabalho, neste sentido amplo, irá compor por sua vez a categoria de modo de produção, que engloba, além do processo de trabalho, a divisão social do mesmo e suas mediações jurídicas, políticas e culturais.

É nessa relação social assimétrica que se constituem as classes sociais: os proprietários dos meios de produção e os não proprietários (trabalhadores que necessitam vender sua força de trabalho para sobreviver).

A questão do trabalho enquanto empregabilidade se estrutura a partir da noção de trabalho assalariado, aquele que possui valor de troca. Frigotto (2002) nos chama a atenção, que a partir do século XVIII, em quase todas as sociedades, o trabalho vem sendo regulado pelas relações sociais capitalistas que modificam substancialmente a noção de trabalho e emprego.

Segundo o autor, tanto a propriedade quanto o trabalho, a ciência e a tecnologia, sob o capitalismo, deixam de ter centralidade como valores de uso e de resposta às necessidades vitais de todos os seres humanos.

A questão que se segue então é a *transformação* em valor da troca da força de trabalho com o fim de gerar mais lucro ou mais capital. Tais mudanças levaram o campo da formação a se reconfigurar para formar de diferentes maneiras com menos gastos um trabalhador polivalente, com capacidade de abstração, raciocínio lógico, interatividade e decisão.

Um trabalhador busca incessantemente se qualificar para o mundo do trabalho, pois o mercado pede qualificação. Nesse sentido, as formações no capitalismo acompanham a necessidade do mercado, mas de maneira contraditória não permitem que o trabalhador tenha grandes oportunidades nos postos de trabalho, pois faltam vagas.

---

<sup>48</sup> Disponível em <http://rede.outraspalavras.net/pontodecultura/2012>. Publicado em 10 de janeiro de 2012. (acesso em 20/01/2012).

Nozaki (2005) aponta que é fundamental a distinção que se faz entre o mundo do trabalho e do mercado de trabalho. O conceito de mundo do trabalho é mais amplo que a função laboral no sentido estrito. Incluem-se nele tanto as atividades materiais, produtivas, como os processos sociais que lhe dão forma e sentido no tempo e no espaço. Já ao pensar em mercado de trabalho, na sua forma apologética e imediatista, ficam demonstrados para nós, trabalhadores, que vender nossa força de trabalho é apenas a forma mais fácil, aparentemente, de sobreviver no contexto da relação capital, sem ao menos avaliar as contradições que tangem à exploração do trabalho humano, que maximiza as relações de precariedade na contemporaneidade.

Portanto, pensar o mercado de trabalho de forma isolada, leva à compreensão de que a simples venda da força de trabalho garante a sobrevivência nas redes complexas de relações vividas no contexto do capital.

O trabalho assalariado, a serviço do mercado de trabalho, passa a ser *pedra de toque* (FRIGOTTO, 2002), um terreno fértil onde se torna possível a acumulação e a riqueza de alguns em detrimento de outros, mediante a exploração da força de trabalho.

Essa exploração cria e mantém, por meio da troca entre valor de uso em valor de troca, a venda da força de trabalho, produzindo a *alienação* do trabalhador. Alienar é uma palavra que deriva do latim e significa *transferir a outrem o seu direito de propriedade* (FRIGOTTO, 2002).

Segundo Marx, (2010) *na alienação repousa a separação do produto de seu produtor*, ou seja, o produtor se separa de seu produto enfrentando-o como ser estranho, ou seja, meu trabalho já não me pertence.

Essa nova dimensão do trabalho, configurada pelo capitalismo, compõe a existência de proprietários particulares dos meios de produção de um lado e milhões de sujeitos vendendo sua força de trabalho de outra, produzindo uma situação que permite e dá margem a exploração e superexploração dos trabalhadores.

Assim, o mercado de trabalho controla os destinos dos que vendem a sua própria força de trabalho como única mercadoria que possuem para trocar no interior da relação capital/salário e assim efetivar sua sobrevivência.

Tal relação ocorre em função do mundo do trabalho ser regulado, nesse momento histórico, pelas leis do próprio mercado, ou seja, lei da oferta e da procura. Pode-se caracterizar, em função disso, a sociedade atual como a sociedade do desemprego estrutural, de contratações por tempo determinado, de se tentar garantir, inicialmente, condições

mínimas para a reprodução da vida em forma de trabalho alienado, escravizando-se, agora sim, aos ditames do mercado de trabalho.

Isso justifica a angústia moderna do desenvolvimento de competências, qualificações individuais, como saída da crise do trabalho, sob o ponto de vista do sistema capitalista de produção. Uma maneira de forçar o trabalhador a se empregar e a se submeter à exploração e a sua manutenção por contratos de trabalho fragmentários.

Nesse sentido, Frigotto (2002) aponta que os contratos de tempo determinado de trabalho, no sistema capitalista, acabam por realizar a legalização da desigualdade ou uma exploração legalizada. Segundo o autor, em tempos de desemprego estrutural, a perda de sentidos no trabalho aumenta também a exploração e a perda de direitos conquistados. A riqueza produzida pelos trabalhadores vai ficando nas mãos de poucos.

Esse limiar dos contratos de trabalho vem variando de região a região do país, e se tornam mais preocupantes por se somarem a tantas outras formas de exploração por meio do trabalho.

Importante salientar que as perdas de direitos no trabalho é reforçada pela compreensão da desigualdade existente como sendo fruto de relações de poder e de classe no modo de produção capitalista. Passa-se assim, uma falsa ideia de que alguém que acumula bens é privilegiado e o concretiza apenas por méritos pessoais ou individuais.

Essas teorias vêm se instituindo nas questões concernentes ao trabalhador relacionadas ao desenvolvimento individual de competências, empregabilidade, profissionalidade, em uma visão individualista e falsa da efetiva realidade social em que nos encontramos. A exemplo do desenvolvimento capital humano, apontando o princípio redentor da escola na qualificação do trabalhador.

Nos últimos trinta anos, o debate sobre a Teoria do Capital Humano aponta para a manutenção do princípio redentor da escola. Permanece inalterado o discurso que advoga a necessidade de qualificação do trabalhador para que possa obter maior ganho salarial, sendo o próprio trabalhador o responsável por buscar os meios de financiamento e comprar os serviços oferecidos pelo mercado, a concretização da educação como um negócio (LUCENA, 2005, p.79).

A fragilização do trabalhador no modo de produção vigente tem levado às pessoas a destruição, pois desarmam mais do que armam, ou melhor, retira das pessoas a capacidade de luta e resistência e legitimam ações degradantes tanto no Brasil quanto no restante do mundo. Um exemplo dessas ações foi publicado em 2011 em que o Brasil bate o infeliz recorde de pessoas físicas ou jurídicas constantes da lista de trabalho infantil e escravo: houve 52 novos

atuados, totalizando 294 empresas ou empregadores individuais envolvidos nesta prática criminosa<sup>49</sup>.

Embora sem destaque na mídia, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) — lançou, em outubro de 2011 o perfil das pessoas que estão sob regime escravo. Constatou-se que mais de 50% do contingente é composto por homens com até 30 anos. Em sua maioria, são migrantes do Nordeste do Brasil e dentre todos, 80% são negros ou pardos.

Conforme se acompanha, o chamado processo de “globalização” da economia vem acarretando perdas sociais das mais diversas. O ajuste do Estado aos interesses econômicos vem impulsionando desde a década de 1990 às reformas que virão produzir as condições necessárias à nova fase do capital, afetando as funções reguladoras do Estado sobre o mercado, bem como, reduzindo as obrigações sociais.

Temos acompanhado bens culturais sendo tomados pelo modo de produção capitalista, em que a dimensão cultural, social e coletiva é substituída por contratos individuais, sub-empregados, planos de cargos em que o trabalho é avaliado de maneira meritocrática e onde acima de tudo a busca por emancipação por meio do trabalho é atravessada por condicionantes de novas formas de alienação num estranhamento que permeia a *subjetividade da classe trabalhadora* (ANTUNES, 2004, p.349).

Porém, como se processa esta nova configuração do trabalho? Como se apresenta a divisão das diferentes atividades? É este o tema que se segue.

#### **4.2 - A divisão social do trabalho: as profissões e suas configurações**

O conceito de divisão social do trabalho cunhado por Karl Marx (1818-1883) é utilizado para designar a especialização das atividades presentes em todas as sociedades complexas, independente dos produtos do trabalho circularem como mercadoria ou não.

Marx, em *O Capital* (1982), diz que a divisão social do trabalho diz respeito ao caráter específico do trabalho humano. Um animal faz coisas de acordo com a necessidade da espécie a que pertence, enquanto a aranha é capaz de tecer e o urso de pescar, um indivíduo da espécie humana pode ser, “simultaneamente, tecelão, pescador, construtor e mil outras coisas combinadas” (BRAVERMAN, 1974, p. 71).

---

<sup>49</sup> Publicado em 10 de janeiro de 2012. Disponível em: <http://rede.outraspalavras.net/pontodecultura/2012/01/10/trabalhoescravoem2011/>. (acesso em 20/01/2012).

Esta capacidade de produzir diferentes coisas e até de inventar padrões diferentes dos animais não é possível ser exercida individualmente, mas a espécie como um todo acha possível fazer isso, em parte pela divisão do trabalho que sempre existiu. Inicialmente dando-se pela divisão sexual de acordo com a idade e vigor corporal.

Com a complexidade da vida em sociedade e o aprofundamento do sistema de trocas entre os diferentes grupos da sociedade começasse a identificar a divisão do trabalho em especialidades produtivas, designando-se pela expressão divisão social do trabalho. A divisão social do trabalho é aparentemente inerente característica do trabalho humano tão logo ele se converte em trabalho social, isto é, trabalho executado na sociedade e através dela (BRAVERMAN, 1974, p. 71-72).

Os vários estágios da divisão do trabalho correspondem às formas de propriedade da matéria, dos instrumentos e dos produtos do trabalho verificados em cada sociedade, nos diversos momentos históricos (MARX, 1982).

Bottomore (2001) conceitua a divisão social do trabalho como: um sistema complexo de todas as formas úteis diferentes de trabalho que são levadas a cabo independentemente uma das outras por produtores privados, ou seja, no caso do capitalismo, uma divisão do trabalho que se dá na troca entre capitalistas individuais e independentes que competem uns com os outros.

Nesse movimento é importante destacarmos que existe a divisão do trabalho entre os trabalhadores, cada um dos quais executa uma operação parcial de um conjunto de operações que são todas, sem exceção, executadas simultaneamente e cujo resultado é o produto social do trabalhador coletivo. Esta é uma divisão do trabalho que se dá na produção, entre o capital e o trabalho em seu confronto dentro do processo de produção. Embora esta divisão do trabalho na produção e a divisão de trabalho na troca estejam mutuamente relacionadas, suas origens e seu desenvolvimento são de todo diferentes (MOHUN, 1988, p.112).

Nesse aspecto cabe-nos ressaltar a dupla face do trabalho, em que Marx desenvolve o seguinte esquema argumentativo: A mercadoria representa a existência do capital, pois toda forma de produção capitalista toma forma de mercadoria.

A mercadoria é, em primeiro lugar, um *valor de uso*, um objeto externo, cujas qualidades materiais a tornam útil para satisfazer as necessidades e, em segundo lugar, é um *valor de troca*, ao qual podemos associar o nome de preço. O preço dessa forma é a designação monetária de trabalho corporificado na mercadoria.

Essa substância comum não perceptível empiricamente de forma imediata é conjecturada como *trabalho humano abstrato*, se caracterizando como trabalho despido de suas energias humanas físicas.

Com esses pressupostos, Marx define sua dupla realidade, a unidade valor de uso e valor de troca, como formas de expressão de uma unidade mais profunda: o trabalho no seu duplo caráter, '*trabalho concreto*' (que se manifesta no valor de uso) e '*trabalho abstrato*' (que se manifesta no valor de troca). (CASTRO, 2009).

A partir desta ideia a considerar a dupla face do trabalho (concreto e abstrato), dá-se então os pressupostos a se aplicar em todas as categorias fundamentais das atividades profissionais remuneradas, em que vemos o salário, o lucro e a qualificação do trabalhador se fundirem. Conforme acompanhamos, os autores analisam o enfoque da ênfase de Marx sobre a divisão social do trabalho, em que se vê historicamente, iniciar-se o campo das divisões profissionais e suas diferentes qualificações ao longo dos anos em contextos sociais e políticos diferenciados.

Deste modo, historicamente, a classe trabalhadora se constitui não somente em suas atividades diferenciadas na sociedade, mas também na busca por qualificações necessárias ao seu desenvolvimento, assim reconhecidas como profissões.

Segundo o Novo Dicionário da Língua Portuguesa da Academia Brasileira de Letras, profissão é descrita como "atividade ou ocupação especializada, e que supõe determinado preparo, carreira, meio de subsistência remunerado resultante do exercício de um trabalho, atividade ou ocupação especializada que encerra certo prestígio pelo caráter social ou intelectual e da qual se podem tirar os meios de subsistência, ofício". (FERREIRA, 2008, p.1151).

Da noção de profissão como atividade especializada, deriva a noção de qualificação não somente como uma especialização da atividade exercida, de caráter individual apenas, mas como *relação social*, uma vez que vem ocupando lugar e tensões no campo dos processos de trabalho.

Da relação social capitalista, desponta a ideia de *profissionais qualificados* para o exercício do trabalho. Importante destacarmos que as noções de qualificação no trabalho têm suas origens no século XVI, sendo acompanhadas de mudanças políticas e sociais assumindo conotações ideológicas diversas.

Braverman, (1987) ao retomar o conceito de qualificação no processo de degradação do trabalho no capital monopolista, relata que para o trabalhador, o conceito de qualificação deveria estar ligado somente ao domínio de sua atividade, isto é, a combinação de

conhecimentos e materiais com o desenvolvimento de processos de habilidades exigidas para desempenho de determinada produção.

Segundo o autor, a divisão, parcelamento das funções, inaugurou apenas um modo para o domínio do trabalho a ser feito: mediante e com o conhecimento científico e técnico do trabalho. A extrema concentração desse processo fica então nas mãos da administração e sua organização com equipes mais qualificadas sem via de acesso a classe trabalhadora.

Nas palavras do autor, o que se deixa aos trabalhadores é um conceito reinterpretado e dolorosamente inadequado de qualificação como uma atividade específica, uma operação limitada e repetitiva “a velocidade como qualificação”. (BRAVERMAN, 1987, p.375).

Esse processo chega ao Brasil por volta de 1930 com a elite dirigente brasileira iniciando a implementação de políticas sociais voltadas às diferentes profissões com níveis e exigências de maiores qualificações. Deste modo, o debate das qualificações e competências profissionais necessita ser visto em sua totalidade recuperando-se a categoria inicialmente citada no texto da divisão social do trabalho.

Quando nos depararmos com o discurso de *força de trabalho competente* e qualificado devemos compreendê-la dentro da lógica da divisão social do trabalho para podermos compreender o conteúdo das relações sociais existentes. Refletir sobre este fundamento básico para compreendermos seu valor concreto na sociedade e tentarmos sair da armadilha do desenvolvimento de competências via qualificação e desenvolvimento de profissionalidade que *seduz e vem produzindo efeitos no imaginário dos trabalhadores* (SHIROMA, 2003, p.02).

Nesse sentido, a divisão social do trabalho se apresenta também estruturante na perspectiva de compreendermos o sentido do trabalho humano, pois o processo de trabalho é estruturado em escalas cada vez mais complexas uma vez que o homem antecipa e elabora suas ações. E nessa compreensão de onde se situa o trabalho em educação, iniciaremos o debate a seguir.

#### **4.3 - O trabalho em Educação**

Conforme acompanhamos anteriormente como produtor de cultura, o trabalho também oferece as bases sobre as quais o relacionamento entre natureza e sociedade é efetivado pelos seres humanos, nas lutas reais que produzem e reproduzem suas condições materiais de existência, ou seja, nas suas relações sociais concretas por meio de suas profissões.

Nessas relações o homem estrutura sua atividade, ou melhor, seu processo de trabalho em escalas que se subdividem em produção de bens materiais traduzidas na forma de *trabalho material*, definidas como tradução de ideias, conceitos, valores, símbolos, conhecimentos e *trabalho não-material* definidos como atitudes envolvendo a produção do saber, (SAVIANI, 1991, p. 20). E é nesse sentido, que segundo o autor, “*o trabalho foi, é e continuará sendo o princípio educativo de ensino em seu conjunto*”, pois a partir dele que definimos o modo de produção da via humana em uma situação histórica determinada, não sendo possível entender a forma assumida pela educação na referida situação histórica (1991, p.161).

Um importante alerta feito por Enguita se apresenta na proposição de que a divisão social do trabalho, colocando o professor distanciado do trabalhador, que gera a mais-valia. Trouxe também o reconhecer da educação como um ramo separado, apartado, reduzido apenas ao âmbito escolar. Esta concepção burguesa da educação faz reforçar o atual estágio da divisão do trabalho. (ENGUITA, 1991, p. 99).

Nesse debate, alguns aspectos se destacam na compreensão do trabalho em educação como aquele que se situa no campo do trabalho não-material, e segundo Saviani (1991), podem estar ainda distinguidas em dois tipos: um, em que o produto se separa do ato de produção e outro, em que seu produto não se separam. Neste último, encontrando-se o trabalho em educação.

Neste relacionamento são construídas também as capacidades humanas ligadas ao ato de educar no sentido da transmissão do saber socialmente construído pela humanidade. Nas palavras do autor: *Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa* (SAVIANI, 2007, p.03).

Deste modo, educação e escola ocupam destaque uma vez que desempenham este papel por meio das relações sociais e de seus trabalhadores. Sendo assim, desenvolvem-se como práticas sociais não-neutras uma vez que são mediadoras e formadoras da sociedade que temos e que desejamos ter.

Frigotto (2002) não somente destaca esses aspectos como também compreende que os processos educacionais se realizam de forma imperativa para o reforço das relações capitalistas que subordinam o trabalho, os bens da natureza, a ciência e a tecnologia como propriedades privadas com valores de troca e conseqüente alienação e exclusão de milhões de seres humanos da vida digna ou de sua real transformação. (FRIGOTTO, 2002, P.24).

Importante destacar que o trabalho na escola, assim fragmentado respondeu e ainda responde, ao longo desses anos, às demandas de disciplinamento do mundo do trabalho

capitalista em três dimensões: técnica, política e, principalmente, comportamental (KUENZER, 2005).

A autora destaca que este quadro é agravado com as necessidades e mudanças ocorridas no mundo do trabalho a partir de 1990, com a globalização da economia e com as novas formas de relação entre Estado e sociedade, alterando também as demandas de disciplinamento na escola e com os trabalhadores da educação.

Importante destacar que essas novas formas de relação entre Estado e sociedade vão sendo alicerçadas a partir da primeira metade do século XX na cooperação de órgãos multilaterais. A educação brasileira, nesse sentido, deu sequência a um processo de assistência técnica entre Brasil e Estados Unidos.

A partir dos anos 70, os projetos do BIRD voltam-se para o combate à pobreza e aos setores sociais, incluindo-se a educação, que até então não era privilegiada no processo de financiamento do banco, passa a ter acesso aos créditos dessa agência. Segundo Oliveira (2000) as reformas de combate à pobreza, dizem respeito às políticas que irão conduzir a educação e seriam então justificadas pela importância atribuída aos processos escolares formais nesse momento de reestruturação capitalista, de emergência de novos padrões de produção.

Ter *créditos* financeiros para o país significa também executar os projetos de reformas que visam os objetivos do banco para os países tidos como *países em desenvolvimento*. Na ótica do banco, a formulação de políticas consiste na identificação e aplicação das técnicas e estratégias “corretas”, o que leva à diminuição da importância das condições reais do país (políticas, sociais, culturais), guiando-se pelas condições econômicas.

Não há como minimizar os perversos efeitos sociais provocados pelas reformas impostas pelos agentes financeiros internacionais; enormes contingentes populacionais estão sendo excluídos do mercado como produtores, consumidores, ao mesmo tempo que perdem o direito a benefícios sociais essenciais como saúde, alimentação e moradia. Ainda que centrais, esses efeitos não podem obscurecer a outra face dos ajustes e desregulações, que tem sido impostos às economias do terceiro Mundo: sofremos, hoje, um assalto às consciências. A nova ordem desejada pelo capital, a construção de uma nova hegemonia, a produção dos consensos em torno das reformas em cursos só podem ser feitas à custa de um violento processo de amoldamento subjetivo: estamos perdendo nossos direitos sociais à cidadania, mas temos que nos convencer de que, no horizonte, nos aguarda um mundo tecnologicamente mais desenvolvido (HADDAD, WARDE e TOMMASI, p.10, 2000).

Diante deste quadro, assistimos, a partir da década de 1990, a “naturalização” (HADDAD, WARDE e TOMMASI, 2000) dos significados dessas reformas para vários países em desenvolvimento. Descentralização do poder do Estado, capacitação dos professores em serviço, livros didáticos indicativos, guias de currículo, educação à distância, prioridade no ensino primário, assistencialismo e fortes apelos à privatização.

As receitas apresentadas em forma de orientações pelos organismos internacionais, não sendo universalizadas com um receituário único independente da história do país, sua cultura e suas condições de infraestrutura. *São economistas que pesquisam educação e são eles que estão dando enquadre conceitual e metodológico para as reformas* (HADDAD, WARDE e TOMMASI, p.11, 2000).

Deste modo, podemos acompanhar que o desenvolvimento profissional dos trabalhadores da educação nas últimas décadas vem exigindo esforços dobrados trazendo prejuízos evidentes tanto para a qualidade do ensino, como para a profissionalização consciente da categoria.

No trabalho em educação, índices e indicadores sociais são utilizados como forma de avaliação de desempenho de trabalhadores, associando-se na atualidade recompensas (prêmios) àqueles que melhor conseguirem índices de ensino, agregando-se avaliações de diferentes ordens aos processos de punição e/ou parabenização nas carreiras profissionais.

É passada a ideia de que o avanço da tecnologia e da ciência impulsiona para um novo perfil do trabalhador da educação, sendo necessárias adaptações, flexibilizações e estudos mais abrangentes que não são oferecidos nas formações iniciais dos professores.

É fundamental pensarmos sobre o papel dos interesses, por vezes explícitos, por vezes menos transparentes, dessas proposições dos governos ou grupos sociais, pois vem influenciando na organização do trabalho em educação de forma decisiva.

É a instituição das lógicas da competência sobre o outro, do constrangimento por baixos índices educacionais exitosos, políticas que trabalham com o constrangimento como forma de punição do trabalhador caso não se atinja ao que se espera.

A vergonha pública tem sido arma para responsabilizar os trabalhadores da educação pelo fracasso de seus aprendizes. Essa vergonha vem trazendo a aceitação dos testes de competências, a naturalização do mérito entre os colegas, a adoção de “manuais-instrutivos” sem reflexão, o preenchimento de deliberações de toda ordem, entre outras demandas tão comuns em ações que se dizem educativas.

O modo de produção capitalista vem marcando os sistemas de ensino pela adoção de maiores tecnologias, indicadores sociais, avaliações diferenciadas com maior investimento

também nas qualificações e exigências pessoais em que o trabalhador de educação se vê entre um misto de competitividade e submissão.

Essa lógica instituída faz com que os trabalhadores da educação não discutam, não reflitam, apenas internalizem tais pressupostos em que a lógica da *performatividade* pessoal é instituída, em que a remuneração varia de acordo com a atuação do trabalhador.

Nas palavras da professora participante da pesquisa:

*“Tenho muitos anos de trabalho no Estado, mas atualmente no HTPC a preocupação é o bom resultado da escola, ou melhor, dos professores no SARESP<sup>50</sup>. [...] Não preparamos mais aula nesse espaço como fazíamos.” [P5]*

O uso contínuo do espaço de HTPC para questões de desempenho da escola acaba por dificultar e distanciar os espaços de reflexão coletiva com o trabalho pedagógico. Estudos relacionados a tais atividades (LOURENCETTI, 2004) vêm indicando que os HTPCs raramente são utilizados para rever, debater ou obter auxílios coletivos relativos a questões de efetivação do currículo e sim como tempo dedicado a questões administrativas; sendo que as horas-atividade de grande parte dos professores são utilizadas individualmente e fora do ambiente escolar, portanto, sem a garantia de que de fato constituam tempo de estudo para atualização ou busca de soluções aos problemas enfrentados.

Esses processos de trabalho vão sendo acordados pelos educadores e o trabalho passa a ser visto como algo descolado, estranho, desprazeroso, em que a meritocracia, a flexibilização, a competência individual são os únicos caminhos a serem seguidos.

As palavras de ordem nesse processo passam a ser profissional, qualificado, competente, excelência, mérito, produtividade, mobilizando os trabalhadores a alcançá-los de maneira individual e descolada de perspectivas coletivas. Esse novo debate do processo de trabalho visto no âmbito das qualificações e competências cria o discurso coletivo de enriquecimento de uma suposta “profissionalidade”.

A ideia de qualificar-se para o trabalho passa a ser vista e entendida em pressupostos cada vez mais exigentes do capitalismo na ideia de se profissionalizar a todo custo, conforme veremos a seguir.

---

<sup>50</sup> SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

#### 4.3.1- Século XXI: metas estratégicas de profissionalidade ou degradação do trabalho docente?

Profissionalidade, termo de origem italiana e introduzido no Brasil pela via francesa, está associado às instabilidades e ambiguidades que envolvem o trabalho em tempos neoliberais, e geralmente vem colocado como uma evolução da ideia de qualificação (LUDKE E BOING, 2004).

A referida concepção de profissionalização dá-se num contexto em que a ideia predominante é da docência como profissão que exige uma base de formação e uma condição de atuação profissional que perpassa desde as questões de remuneração e organização do tempo-espço escolar, até o reconhecimento e valorização social da profissão.

Imbernón (2001) conceitua profissionalidade como processo socializador das características e capacidades da profissão envolvendo atividades profissionais e valorização no mercado de trabalho. O autor destaca que o conceito de profissionalidade na docência implica uma referencia à organização do trabalho dentro do sistema educativo, bem como as dinâmicas complexas, contraditórias e ambíguas do mercado de trabalho.

Podemos perceber o termo associado às relações sociais de produção, não sendo entendido somente como sinônimo de “qualificação”, conhecimento, capacidade, formação, mas como expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho (ENQUITA, 1991, p.41).

Autores como Shiroma e Evangelista (2003) e Brzezinski (2002) destacam que a profissionalização docente encontra-se em construção, principalmente nas duas últimas décadas, ao mesmo tempo em que se verifica a *proletarização da docência* em nosso país.

Brzezinski (2002) afirma que o professorado nas sociedades capitalistas passou por um processo sucessivo, prolongado, desigual, marcado por conflitos e perda de controle sobre os meios de produção, do objeto de seu trabalho e da organização de sua atividade, portanto, proletarizou-se.

Destaca-se que o termo proletarização é definido no presente trabalho como um processo que resulta da perda do trabalhador da capacidade de se projetar, planejar suas ações e executar ao mesmo tempo o seu próprio trabalho, ou seja, separação entre concepção e execução e a divisão da execução em partes distintas com aumento acentuado de controles administrativos. No caso dos professores, faz com que se envolvam a cada dia mais em atividades precárias e flexibilizadas. (BRZEZINSKI. 2002, p 67).

Os pressupostos de qualificação via flexibilização são destacados como “*metas estratégicas para o século XXI*”, entretanto, o que podemos acompanhar é uma resposta à luta dos movimentos dos professores por qualificação e melhores condições de trabalho sendo respondida pelo Estado com estratégias de profissionalização como forma de adequação ao mercado nas últimas décadas.

Shiroma (2003), resgatando os principais episódios da década de 1990 quando documentos, relatórios e diretrizes reformadoras foram produzidos em escala mundial, centra sua atenção no Brasil, principalmente no governo Fernando Henrique Cardoso, em que leis, decretos e medidas relacionadas à *competição, remuneração por produtividade, desenvolvimento de profissionalidade* melhor com menos custos foram implementados com rapidez provocando sentimentos de indignação e ao mesmo tempo impotência dos trabalhadores da educação.

Ao mesmo tempo em que a cultura da avaliação por desempenho ganha força desmobilizando os trabalhadores, uma vez que os antônimos também foram conjecturados: *Improdutivo, incompetente, medíocre*. “Sedução das palavras” (SHIROMA, 2003, p.01) para os que podem mais e para os que podem menos.

Ao contrário do discurso pouco impactante de “*Qualidade Total na Educação*”, firmada no início dos anos 1990, e pouco acolhida entre os educadores, a investida agora parece ser maior e mais ampla. Agora podemos perceber o discurso de profissionalidade sendo colocado na roupagem de gerencialismo da educação se apresentando no cotidiano das formações sem maiores resistências entre os educadores.

Quando se defende a prática da profissionalidade descolada das relações profissionais, tem-se como pressuposto o caráter não-histórico da formação e do trabalho. Nesse processo, de construção apenas da força de trabalho, é fundamental a manutenção da exploração, da divisão da classe trabalhadora, da concorrência e da absorção dos fundamentos capitalistas pela mesma. Dá-se ênfase aos comportamentos e não aos conhecimentos dos sujeitos históricos.

Essa exploração se apresenta nas esferas mais diversas da educação, no gerencialismo das chefias, na administração escolar e principalmente na formação dos professores. As reformas, construídas sobre o discurso da falência do ensino público e da desqualificação do professor, *prestam-se mais para ampliar estas mazelas do que para saná-las*. (SHIROMA, 2003, p.21).

A partir desse panorama, os profissionais da educação vão se instituindo como maior grupo ocupacional do país, imersos na complexa trama da docência no sistema capitalista, em

que a exigência de princípios de *eficiência* é notória, desenvolvendo ações, lutas por melhores condições de trabalho, valoração da profissão e também para desmistificar a função de professor como *altruísta* e/ou *sacerdotal* encontrando-se na busca de direitos como trabalhadores da educação.

É nesse panorama complexo que se encontra a docência em Educação, e em específico em Educação Especial, lembrando-se que o fazer na referida modalidade de ensino ainda carrega algumas representações de *ocupações missionárias* que merecem destaque no texto a seguir.

#### 4.4 - Da “*ocupação de fé*” à profissão docente

A figura do professor como doador de seu trabalho fez parte da dimensão profissional por muitos anos, instituindo-se formas particulares da atividade ligada ao *altruísmo* e ao exercício de uma *missão de fé* na sociedade.

Segundo Marin (2003), é importante compreender essa multiplicidade de motivos para o ingresso na profissão, pois a produção de significados para os sujeitos e a produção de identidades estão estreitamente vinculadas. É claro que os significados atribuídos inicialmente à docência não permanecem intocados, entretanto, são constantemente reatualizados, seja no tocante aos cursos de formação inicial, de formação continuada ou mesmo no exercício profissional.

A produção dos significados ligados às funções altruístas da docência foi sendo altamente combatida nos final dos anos 1970, quando a realização de movimentos de greves fez emergir dos professores a noção de trabalhadores da educação buscando reconhecimento e aproximando-se do movimento dos operários de esquerda (KRUPPA, 1994).

As visões de mundo e de trabalho na área da educação foram, a partir daí, se modificando, porém não silenciando na mentalidade há muito tempo instituída. Desta maneira,

a representação da docência como “vocação” e “missão” de certa forma afastou socialmente a categoria dos professores da ideia de uma categoria profissional de trabalhadores que lutam por sua sobrevivência, prevalecendo a perspectiva de “doação de si”, o que determinou, e determina em muitos casos, as dificuldades que professores encontram em sua luta categorial por salários, dificuldades estas que estão presentes no âmbito social e político, bem como na cultura intracategoria. Essa representação está associada à própria gênese histórica da profissão e tem peso não só nas dimensões

materiais dos sistemas educacionais, como também nas mentalidades dos professores (GATTI, 2003, p. 239).

A suposta missão sacerdotal do professor fortemente implantada na mentalidade social soma-se as posturas religiosas filantrópicas, ao assistencialismo relacionado às pessoas com deficiência e aos que educam tais sujeitos despertando sentimentos de compaixão tanto por aqueles com alguma diferença biológica, quanto por aqueles que receberam o “*dom*” de educá-los.

Importante destacar que em 1967, a Sociedade Pestalozzi do Brasil, criada em 1945, já contava com 16 instituições por todo o país. Criada em 1954, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais já contava também com 16 instituições em 1962. Foi criada a Federação Nacional das APAES (FENAPAES) que, em 1963, realizou seu primeiro congresso para professores (MENDES, 1995).

Nesta época, podemos dizer que houve uma expansão de instituições privadas de caráter filantrópico sem fins lucrativos, isentando assim o governo da obrigatoriedade de oferecer atendimento aos deficientes na rede pública de ensino. As entidades e organizações de assistência social são definidas pela Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS (1997), em seu art. 3.º como sendo aquelas que prestam, sem fins lucrativos, atendimento e assessoramento aos beneficiários abrangidos por esta lei, bem como as que atuam na defesa e garantia de seus direitos.

Deste modo, a formação para o exercício do ofício, bem como os locais de atuação solidificaram-se por um longo período em instituições filantrópicas. Importante destacar que a filantropia situa-se segundo Mestriner (2011, p.14):

No sentido mais amplo, supõe o sentimento mais humanitário: a intenção de que o ser humano tenha garantida condição digna de vida. É a preocupação com o bem-estar público, coletivo. É a preocupação de praticar o bem. E aí confunde-se com a solidariedade. A filantropia constitui-se, pois no campo, moral, dos valores como o altruísmo e a comiseração, que levam a um voluntarismo que não se realiza no estatuto jurídico, mas no caráter da relação.

Nesse sentido, trabalhar na escolarização de pessoas com deficiência carregou historicamente esta dimensão fortemente enraizada uma vez que no exercício do trabalho com essas pessoas traçou-se o perfil daquele que educa de modo *abnegado*, *carregado de dons* e principalmente não requerendo direitos ligados ao exercício da profissão. E conforme se pode

acompanhar também, apresenta-se a lógica do assistencialismo e do voluntarismo que acompanham a área.

As motivações pessoais para atuação educacional com pessoas com deficiência são indicativas do sentido dessa docência, articulando-se entre outros condicionantes, a visão que se tem de *normalidade* e *patologia* na sociedade, desenhando também os contornos da dimensão da identidade desse profissional. Conforme se acompanha nos relatos das professoras participantes da pesquisa:

*“Trabalhar com deficientes pra mim é um grande prazer. [...] Eu faço trabalho voluntário num Instituto para crianças cegas, gosto muito do serviço voluntário e acordo muito cedo, pois o local é longe da minha casa, [então] eu preciso sair de casa bem cedo.” [P1]*

*“Trabalhar com autista é uma coisa muito pesada e quando comecei lá [na Instituição] eu já estava no Estado e, às vezes, brinco com as colegas que quando saio da Instituição eu fecho a porta de lá e vou pro Estado, que são outros problemas e outras situações bem diferentes.” [P2]*

*“Eu fico pensando: [...] às vezes aquela pessoa que procura a sala de recurso só quer uma palavra, uma conversa, eu sei que a gente não tem tempo pra isso, mas às vezes aquela mãe está tão angustiada. Por exemplo, uma mãe da minha escola que perdeu tudo na enchente, ela não tinha nada.” [P 1]*

Esses relatos remetem à profissão como sacerdócio, sobretudo por *amor* e *vocação*, que se desdobrariam socialmente numa bondade celeste, entendida historicamente como falta de interesses materiais, como remuneração digna, carga horária, condições de trabalho e formação.

*“Eu até gostaria de, fora do meu trabalho, estar trabalhando na comunidade para estar ajudando, mas aqui no meu trabalho não posso e não tenho pernas pra isso.” [P3]*

O relato da P 3 é na sequência do relato da P 1 sobre voluntariado, e parece ser uma reação ao relato da colega. Pode-se acompanhar por meio dos relatos a disposição em *servir* e *auxiliar* como dimensões do trabalho vocacional, perspectivas construídas historicamente relacionadas à docência em Educação Especial.

Estas perspectivas do trabalho em Educação Especial atravessam o cotidiano escolar incluindo-se em seu funcionamento, conforme se segue:

*“Eu gosto muito de alfabetização e a gente está vendo que eles, alunos, da sexta, sétima série não estão alfabetizados, analfabetos mesmo. [...] Eu fico angustiada, pois podia se fazer alguma coisa por isso. Se tem uma professora de Educação Especial que está lá e tem condição de se fazer isso eu acho que não custa. [...] Você também pode ajudar mais, é só com sua função de professora, mas porque não fazer alguma coisa a mais?” [P 1]*

*“Hoje na sala de recursos eu atendo alguns alunos que são avaliados e pedem para voltar para sala. Eu converso com diretora e ela disse, pode atender, mas eles não podem estar no sistema.” [P1]*

Segundo a P 1, os alunos não podem estar no sistema, ou seja, não são reconhecidos formalmente como demanda da sala de recursos. Entretanto, ao serem “atendidos”, podem estar se inserindo no processo de patologização e estigmatização da aprendizagem na escola. Essa dificuldade da escola na compreensão das diferenças dos alunos induz a uma tendência a justificar, de maneira simplória encaminhando para uma sala supostamente de “apoio” os alunos frutos do fracasso escolar.

Estas discussões permeiam a problemática da não aprendizagem dos alunos em que os professores estabelecem uma linha normalizante dentro das escolas, entendendo que o funcionamento cognitivo se faz como um dos pilares da escola.

Essa questão, conforme se pode acompanhar, é assumida pela área da Educação Especial no tocante ao atendimento aos alunos oriundos do insucesso na escola. E sob responsabilidade do professor da sala de recursos, esses alunos acabam por serem responsabilizados pelo seu insucesso e assim retiramos da Educação a compreensão da deficiência e da própria ação pedagógica como fato social (MICHELIS, 2004).

Porém, no cotidiano de trabalho ampliado, extenso, o relato de P 1 desperta a reação de outra professora, conforme se segue:

*“Mas se eu posso dar uma palavra amiga, o coordenador também pode, o diretor também pode, o professor também pode. [...] O aluno com deficiência não tem um professor, ele tem dez professores na escola...” [P3]*

*“Em relação à demanda de alunos para a sala de recursos, eu penso que a gente tem que ser muito firme. A diretora diz que eu preciso ver o que o aluno sabe e eu disse:*

*- Na sua escola não tem avaliação pedagógica para ver o que ele sabe? Então não é só na sala de recursos que se faz isso. Para!” [P3].*

Os relatos se confrontam e se misturam produzindo um esvaziamento de significado no trabalho dessas professoras. Práticas vão sendo instituídas, muitas vezes advindas de

tradições cujas origens, significados e finalidades os profissionais pouco conhecem. Faz-se porque sempre foi assim na Educação Especial.

Percebe-se assim que a docência em Educação Especial carrega em seus pressupostos uma sensível aparência de se abnegar, conformar-se e que pode estar sendo visto como rotinas de trabalho possíveis e desejáveis. O aparente estranhamento da professora 3 reflete esse movimento de busca por situar a docência enquanto prática sistematizada e profissional.

Outra questão a ser destacada na constituição do caráter *missionário* e não profissional da docência em Educação Especial, se apresenta em relação à falta de defesa coletiva de interesses profissionais. Segundo Nóvoa (1998), a movimentação dos professores na defesa de seus interesses coletivos corresponde a um aspecto nuclear da estruturação do seu espaço profissional. Isto porque envolve iniciativas empreendidas pela categoria para conquistar a possibilidade de se manifestar sobre seu trabalho, intervir, definir saberes, as práticas, os valores que lhes são próprios, mas acima de tudo no processo de organização dos sistemas de ensino em que são estabelecidas as condições para o exercício da profissão.

Nesse sentido, acompanhamos os antagonismos e diferenças relacionadas à docência, impactando de diferentes formas o trabalho em Educação Especial tendo suas implicações na legitimação dessas professoras como representantes do magistério.

Tais divergências históricas permitem compreender as dificuldades enfrentadas por esse tipo de docência para se legitimarem como representantes do magistério. Tanto na busca de legitimidade em entidades voltadas à defesa de seus interesses específicos, como na composição de forças em vigor no pertencimento em associações já existentes.

Vicentini e Lugli (2009) relatam que a heterogeneidade foi marca de legitimidade das organizações de representação dos professores nos anos de 1970 no Brasil, entretanto, uma questão se fez única nessa constituição: de tomar para si a incumbência de constituir redes e serviços de apoio aos trabalhadores da educação para amenizar as suas dificuldades cotidianas. Nas palavras das autoras:

Quer seja fazendo apelo ao caráter sacerdotal da docência, quer seja procurando representá-la como atividade profissional, tais associações buscaram de diferentes formas, tornar o trabalho realizado pelos professores mais valorizado e, assim, obter maior reconhecimento social que deveria se traduzir também em remuneração (VICENTINI e LUGLI, 2009, p.105).

No caso das professoras de Educação Especial pesquisadas, não foram mencionados movimentos no sentido de possíveis interlocuções com organizações representativas da

categoria. Algumas questões emergem do silêncio que se apresentou nesse item, já que muitos relatos foram feitos envolvendo seus saberes, suas necessidades, suas dores como professores: os professores de Educação Especial do Estado de São Paulo fazem parte de organizações profissionais? Estariam lutando como tantos outros professores junto aos sindicatos e organizações por melhores e mais dignas condições de trabalho?

Na compreensão deste panorama, realizamos uma busca na APEOESP, principal organização dos professores do Estado de São Paulo primeiramente junto ao acervo de jornais e informativos disponibilizados digitalmente desde o nº 269 de Junho de 2006. Depois, presencialmente em conversa com uma diretora sindical da referida organização.

Importante destacar que a referida professora de Educação Especial eleita pelos pares para direção sindical não se encontra afastada de suas funções, ela realiza sindicância após período de trabalho de 20 horas em sala de recursos. Conforme se pode acompanhar:

*“Eu sou atualmente conselheira do sindicato eleita pelos professores. Sou professora de Educação Especial, iniciei minha atuação no Estado em 2004. Entrei para o sindicato compreendendo que nossa situação no Estado é muito precária necessitando de luta. [...] Faço horário na sala de recursos em um bairro da periferia pela manhã e pela tarde faço dois dias de itinerância em outra escola e dois dias no sindicato. Não sou afastada para sindicalismo, fico muitas vezes com falta injustificada para exercer funções que são do movimento sindical.”*

A dirigente relata que os professores de Educação Especial procuram pelo auxílio do sindicato somente em momentos de consulta aos advogados ou em momentos de grande pressão interna na escola. Conforme se pode acompanhar:

*“Alguns professores de Educação Especial reclamam das suas condições de trabalho para mim, entendendo que eu sou sindicato e posso de alguma forma ajudar. Daí eu vou à escola e eles na frente do diretor se calam dizendo que não há problema algum. [...] Eu já passei por várias situações assim. Agora eu tenho ido às escolas e quando me deparo com dificuldades dos colegas da Educação Especial eu falo que o problema está acontecendo na minha escola e não na dele, para que o professor consiga pelo menos se posicionar sobre o problema. É muito difícil para todos.”*

Cabe aqui observar a análise desenvolvida por Dejours (2000) que considera os sinais de quem trabalha a partir de condições e/ou relações desfavoráveis concretas e contínuas em que as injustiças e incompreensões são males muitas vezes não combatidos e nem articulados com as chefias. *“Todos sabem, todos temem, no entanto, todos se calam quando questionados”*, afirma o autor. Seu significado é uma estratégia que pela continuidade adapta

os indivíduos e produz à subversão a razão ética, caracterizando entre outras, defesas a impotência frente às questões aflitivas.

*“Os professores de Educação Especial têm reuniões mensais e me pedem coisas, mas não tem envolvimento com o movimento sindical. A meu ver é acomodação [...]. É mais cômodo ficar na escola fazendo tudo o que é solicitado, mas acho que dá pra contar nos dedos quantos de nós somos sindicalizadas na APEOESP. Não passam de 12 pessoas quando muito. As greves são distantes e os professores acabam por se acomodar em seu trabalho e achar que está bom o pouco que tem.”*

E na concretude das respostas da professora conselheira da APEOESP algumas questões se sucedem. A perspectiva do sindicalismo combativo estaria alheia aos docentes de Educação Especial? O que estaria impulsionando tal “acomodação” dos docentes dessa área?

Quando se pergunta a esta professora de Educação Especial, única no Estado de São Paulo, ligada ao movimento sindical o porquê de sua militância, ela prontamente responde:

*“Às vezes eu pergunto aos professores qual o seu papel na escola? Mas isso é sempre silêncio. [...] Concordam comigo, mas não vem comigo para a luta. Eu ainda acredito na mobilização para conseguirmos melhores condições de trabalho!”*

*“Eu trabalho na escola, assumo mesmo, não compensando pelo salário, mais um período de trabalho e mais o sindicato com todas as necessidades e mesmo assim ainda acredito na luta para conseguirmos sair de algumas crises no estado.”*

Conforme se acompanha, a professora de Educação Especial, conselheira sindical tem uma voz solitária. Dificilmente poder-se-ia distinguir as reações que representam o real interesse dos professores em questões sindicais. A recusa e/ou distância de causas políticas mais amplas faz com que rejeitem também a possibilidade de envolvimento na ação sindical.

A submissão à figura do diretor, a hierarquia burocratizada, as reais condições e relações degradadas no espaço da escola podem imperar sobre os interesses políticos e combativos. Esta situação acaba por reforçar o sentido da profissão apenas como uma fonte de sobrevivência.

Nos jornais, informativos e comunicados da APEOESP não aparecem mobilizações específicas dos professores de Educação Especial, o que nos leva a inferir que a participação pode estar associada aos demais profissionais e/ou não estejam se mobilizando em torno de questões específicas da área de atuação. Encontramos, todavia, uma revista datada de 2009,

organizada pela secretaria de formação da APEOESP, intitulada *Revista da Educação Especial*<sup>51</sup>, que traz em sua apresentação uma importante consideração:

A presente edição da Revista de Educação da APEOESP contém subsídios para os professores de Educação Especial da rede pública estadual, associados do nosso sindicato, que se inscreverão nos próximos concursos públicos promovidos pela Secretaria de Estado da Educação e que participarão das provas instituídas pelo governo<sup>52</sup>. Ao mesmo tempo, não podemos deixar de registrar nossa posição contrária às avaliações excludentes que vem sendo promovidas pela Secretaria Estadual da Educação que, além de tudo, desrespeita os professores ao divulgar extensa bibliografia a poucos dias da prova, inclusive contendo vários títulos esgotados na área da Educação Especial. Nossa luta por mais concursos prossegue, com a periodicidade necessária diante de uma drástica redução no número de professores temporários, agregando mais qualidade ao ensino e profissionalizando, cada vez mais, o magistério estadual. A periodicidade dos concursos a cada quatro anos – com ritmo mais acelerado nos próximos dois anos – foi uma conquista nossa e vamos exigir que seja efetivada. (APEOESP, 2009).

As questões históricas tratadas no início do texto a respeito do exercício desse tipo de docência são concretas e pode provocar entre outros desdobramentos, a dificuldade de alguns professores de Educação Especial de se reconhecerem como trabalhadores do magistério, associando-se a escassez de filiações em movimentos mais combativos e com práticas mais reivindicatórias dando maior visibilidade, e identidade a uma profissão tão atravessada pelos seus próprios condicionantes históricos.

Estes relatos dão sinais da permanência de um significado de ação política profundamente secundarizado para esses professores, deslocado de sua atividade no mundo social do trabalho (BOURDIEU, 1990, p 142). Segundo o autor, a lógica do mundo social que emerge do cotidiano no trabalho vai sendo sedimentado pelos comportamentos, crenças, opiniões e práticas revestidas de características que se assentam na singularidade do coletivo.

Nesse sentido, podemos acompanhar pela ausência de mobilizações, seguidas pelas manifestações vocacionais relatadas pelos docentes, apresentando-se expressos nas posições

---

<sup>51</sup> Disponível em: [apeoespsub.org.br/apostilas\\_peb/RevistaEducaEspecial](http://apeoespsub.org.br/apostilas_peb/RevistaEducaEspecial) (acesso dia 29/09/2011).

<sup>52</sup> Processo nº 299/0100/2009 - DRHU/SE, publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo, de 15/09/2009, torna pública a abertura de inscrições para o Concurso Público para provimento de 10.083 (dez mil e oitenta e três) cargos, e outros que vierem a surgir no decorrer do prazo de validade do concurso, de Professor Educação Básica II, SQC-II-QM do Quadro do Magistério da Secretaria de Estado da Educação, para as disciplinas de Arte, Biologia, Ciências Físicas e Biológicas, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Inglês, Língua Portuguesa, Matemática, Química, Sociologia e Educação Especial - Deficiências Auditiva, Física, Mental e Visual.

assumidas em relação ao seu campo profissional. São, como afirma Bordieu, *estruturas objetivas, independentemente da consciência e da vontade dos agentes, as quais são capazes de orientar ou coagir suas práticas e representações* (1990, p.149).

O afastamento das questões sindicais, o deslocamento daquilo que é referente à carreira profissional pode, deste modo, não estar relacionado a uma causalidade direta e sim como uma unidade de tensão entre afirmação e negação no exercício desse trabalho, uma vez que as professoras se reconhecem por vezes merecedoras de ações políticas, por outras silenciadas por ações burocráticas e administrativas que dificultam sobremaneira sua atuação.

#### **4.5 - A resistência do trabalhador: as organizações representativas da categoria**

Quando se fala em resistência<sup>53</sup>, fala-se em movimento em defesa dos direitos do trabalhador. Tais iniciativas, de modo geral, resultam na criação de entidades, associações e/ou sindicatos em defesa da categoria.

Bourdieu descreve que *os dominantes existem sempre, ao passo que os dominados só existem quando se mobilizam ou se munem de instrumentos de representação*. O autor relata existir um tipo de antinomia inerente ao político que se deve ao fato de os indivíduos só poderem se constituir enquanto grupo, vale dizer, enquanto força capaz de se fazer entender, de falar e de ser ouvida, em proveito de um porta voz (1990, p.189).

Deste modo, as entidades representativas do magistério não foram diferentes, inserindo-se na posição de porta-vozes da categoria, em uma tentativa de interferir nos rumos adotados pelas políticas educacionais e de conquistar melhores condições para o exercício da profissão, bem como maior prestígio social.

Tal estruturação não se deu sem conflitos, envolvendo inúmeras disputas travadas com vistas a definir e redefinir o papel dos professores em nosso país e seu estatuto sócio-profissional, marcadas pelas condições favoráveis e/ou desfavoráveis ao exercício do trabalho.

À medida que as redes oficiais de ensino foram se consolidando, principalmente a partir dos fins do século XIX, a categoria docente viu-se diante de outras questões, referentes aos tipos de vínculos a partir dos quais se atuaria em sala de aula e aos modos como a carreira se estruturaria no quadro do funcionalismo público. Nesse sentido, a contratação do professor em caráter efetivo (decorrente da aprovação ou promoção em concurso público) ou a título precário, as exigências para a progressão na

---

<sup>53</sup> O conceito aqui empregado está consubstanciado no direito de resistência à opressão, muito se aproximando do conceito marxista de emancipação política.

carreira (relacionadas ao tempo de serviço, á formação, á instituição onde trabalhava) impunham aos professores níveis distintos de remuneração e, sem dúvida, produziam efeitos diferenciados tanto para o estatuto sócio-profissional da categoria quanto para a organização dos próprios sistemas educacionais. (VICENTINI e LUGLI, 2009, p.17-18).

As autoras realizam uma análise da profissão docente no país considerando a heterogeneidade e a diversidade dos sistemas de ensino atentando para as representações que se constituíram com marcas de disputas travadas no campo educacional brasileiro. As associações representativas assumiram ao longo dos anos, configurações específicas situando-se, muitas vezes, em posições divergentes com relação uma das outras associações.

Trata-se, portanto, de uma história marcada de antagonismos e diferenças constitutivas dos professores. A heterogeneidade da categoria também contribuiu para divisões internas e representações diferenciadas.

A partir daí, vemos no Brasil várias movimentações relacionadas aos docentes sendo fortalecidas. Em específico no Estado de São Paulo, podemos acompanhar a fundação em 1930 do Centro do Professorado Paulista (CPP), sendo fortalecida a partir dos anos 80, com expansão do ensino primário, constituindo-se uma das associações mais tradicionais do magistério brasileiro, congregando primordialmente professores primários.

Outra forte representação do Estado foi o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, Apeoesp, nascendo em uma assembleia em São Carlos, com o nome de Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal Oficial do Estado de São Paulo, Apesnoesp, em 12 de março de 1945. Com a expansão do ensino secundário e normal se inicia a construção das condições para o aparecimento da Apesnoesp.

Cruz (2010), no trabalho intitulado *Condições de Construção Histórica do Sindicalismo Docente de Educação Básica / Estudo Sobre a Apeoesp*, insere o movimento sindical na categoria de sociologia histórica, buscando contribuir para a reconstrução da memória sindical oferecendo subsídios para a discussão do sindicalismo docente de educação básica no Brasil.

A Apesnoesp nasce de forma diferente. Nasce com a marca da luta. Sua fundação é consequência de embates políticos em torno do não recebimento de salários. Como consequência, resolvem criar uma associação que representasse os professores dos segmentos, do ensino normal e secundário. Nasce com um viés diferente do CPP. Esse passado de luta, de combatividade é retomado pela Apeoesp, (à época, Apesnoesp), em 1963. Nesse ano acontece uma grande greve desencadeada pela associação. Foi registrada como a primeira greve da instituição. Em 1968, a Apeoesp promove manifestações de rua, que foram reprimidas com violência. Nos

eventos de 1963 e 1968 o CPP acompanhou a Apeoesp e teve seus momentos de combatividade. (CRUZ, 2010, p.6-7).

Nesse movimento os professores vão se constituindo, aproximando-se do *movimento operário* (KRUPPA, 1994) em que a ideia de profissional é fortalecida pelas representações e ao mesmo tempo diminuída pelas políticas docentes dos anos 70 do séc. XX.

A representatividade foi fortalecida na Constituição de 1988 permitindo a sindicalização do funcionalismo público possibilitando que as entidades assumissem um caráter mais combativo deixando de serem associações e passando a serem sindicatos. O sindicato é uma associação que reúne pessoas de um mesmo segmento econômico ou trabalhista. Por exemplo, existem sindicatos de trabalhadores (carteiros, metalúrgicos, professores, médicos, etc.) e também de empresários (conhecidos como sindicatos patronais). Os sindicatos têm como objetivo principal a defesa dos interesses econômicos, profissionais, sociais e políticos dos seus associados. São também dedicados aos estudos da área em que atuam e realizam atividades (palestras, reuniões, cursos) voltadas para o aperfeiçoamento profissional dos associados.

De acordo com Vianna (1999), as greves e movimentações começaram a ser adotadas como um instrumento principal de atuação do magistério paulista. Muitos foram os fatores, entretanto a luta contra a proletarização teve seu apogeu nas décadas de 70 e 80. Segundo a autora, a pauperização sofrida pelos profissionais do magistério é notória nessa década sendo acompanhada pela recessão dos anos 80 e pelos indicativos ligados aos organismos internacionais nos anos 80 e 90 do século XX.

A resistência em forma de manifestações da categoria do magistério contrárias às reformas propostas é sentida internacionalmente, cujos professores costumam ser vistos principalmente como um sindicato e sindicato magisterial lembra automaticamente reivindicação, corporativismo, intransigência. *Os professores (e seus sindicatos) são vistos como problema pelos empreendedores do Banco Mundial* (TORRES, 2000, p 159).

Os professores são geralmente o maior grupo de funcionários públicos nos países em desenvolvimento. Mais ainda, já que as finanças e a gestão educativa estão usualmente sob responsabilidade do governo central, os sindicatos de professores são atores importantes no cenário nacional. Os sindicatos docentes na América Latina, no Leste Europeu e em alguns países asiáticos, por exemplo, estabeleceram seus próprios partidos políticos ou formaram alianças com partidos que representam movimentos sindicais. Quando os governos não conseguem acordos com sindicatos centrais fortes sobre as condições de emprego dos professores, a ação coletiva pode interferir na educação e em certas ocasiões levar à paralisia política, como

aconteceu na Bolívia, no Peru e em outros países em anos recentes (Banco Mundial, 1995:102 apud TORRES, 2000, p. 161).

As atitudes de resistência ao regime autoritário e as reformas educacionais dos anos 90 do séc. XX foram traduzidas em grandes greves no Estado de São Paulo, denunciando os baixos salários e as péssimas condições de trabalho. Não se pode deixar de mencionar os efeitos da ditadura militar sobre a docência. Nesse período houve uma visível deterioração no sistema público de ensino, identificada pelo excessivo número de professores trabalhando em caráter precário para compensar a falta de profissionais efetivos nos cargos. (VICENTINI e LUGLI, 2009, p.222).

Podemos dizer que a luta dos professores motivou a constituição de duas necessidades: a primeira diz respeito à busca por direitos trabalhistas, contra a pauperização da categoria e a segunda centra-se na compreensão histórica da identidade docente.

A partir dessas determinações históricas pode-se compreender que a busca por identidade se mesclou com a constituição das representações. A questão da identidade profissional tem interferência direta na luta sindical. Esta identidade é determinada por saberes no qual o professor é o sujeito de sua história docente. Uma vez não se compreendendo os processos, os caminhos, os impasses e os desafios da profissão, o professor pode se tornar apenas uma vítima, na qual a resistência e a defesa de direitos são silenciadas pelo sistema capitalista.

Saviani (2010) alerta para o fato dos professores necessitarem da posse dos instrumentos intelectuais/culturais no exercício de seu trabalho. Segundo o autor, dominando não somente os conteúdos, como também a forma em que esses conteúdos foram se constituindo ao longo da história da humanidade. Uma vez os professores dotados desse cabedal, as formas de luta ganham sentido sendo determinada também pela correlação de forças, pela conjuntura favorável ou desfavorável, determinando o nível de organização, a capacidade de mobilização para a luta pelos interesses da categoria (p.120).

Considero que os problemas profissionais, como baixa remuneração e condições precárias de trabalho, dificultam a assimilação. No entanto, há uma relação recíproca entre condições de trabalho e a concepção pedagógica. De modo que a melhoria das condições de trabalho deve facilitar a assimilação de uma proposta mais adequada, ao mesmo tempo a assimilação de uma concepção mais adequada pode converter-se em um instrumento de luta para que se obtenham melhores condições de trabalho. (SAVIANI, 2010, p.61).

A não apropriação destes instrumentos coloca os professores numa situação complexa e delicada, sendo objeto de acusações pela não escolarização de seus alunos, ao mesmo tempo em que a precarização acomete sua prática docente, bem como, sua atuação política numa suposta luta sindical.

Combinado aos fatores citados acima, podemos acompanhar um movimento de tensão, na luta dos trabalhadores da educação para se afastarem do trabalho compondo quadro sindical na busca da efetivação do princípio contido no Estatuto do Magistério Paulista<sup>54</sup> para que os dirigentes das entidades representativas dos servidores possam se afastar com direito a todas as vantagens, pois ainda nos dias atuais podemos encontrar trabalhadores em desvantagens trabalhistas ao ingressarem numa possível militância sindical no Estado<sup>55</sup>.

Pôde-se acompanhar pelo breve resgate histórico da organização dos professores, que as lutas foram e vão sendo travadas ao longo dos anos em que vemos conquistas e retrocessos sendo afirmados nos movimentos da categoria.

Os silenciamentos encontrados nos professores da pesquisa fazem parte desse movimento contraditório, na qual a *tolerância* ganha sentido na dominação do sistema educacional que vem constantemente solicitando e oprimindo.

É mais do que medo, é um internalizar de papéis passivos (Orlandi, 1997) a partir de sua história de docente atravessada por todos esses condicionantes. A autora propõe distinguir entre o silêncio fundador e o silenciamento ou política do silêncio. Este último, por sua vez, se divide em silêncio constitutivo e local. A política do silêncio se define pelo fato de que, ao dizer algo, apagamos, necessariamente, outros sentidos possíveis. O silêncio constitutivo é o não-dito necessariamente excluído para que o dizer seja possível, faz parte dos processos de produção de sentido e preside qualquer produção de linguagem. O silêncio local é a interdição do dizer, sendo a censura sua forma mais visível.

Neste sentido, os silêncios podem ser compreendidos de diferentes maneiras, desde a tutela que tem suas raízes no processo histórico da filantropia, constituindo certa cultura profissional, até a ausência de articulações demonstrando apatia, descrédito que adere com o consenso de aceitação, resignação, pois nas falas dos professores existe uma forte tendência à aceitação com o apelo muito forte no ideal de pessoa correta, que se enquadra nas normas e que obedece.

---

<sup>54</sup> Lei complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985.

<sup>55</sup> A APEOESP entrou com ações na justiça em 2010 pleiteando o cumprimento da referida lei aos trabalhadores da educação afastados.

Os condicionantes históricos se entrelaçam com os condicionantes objetivos, uma vez que a profissão ganha novos contornos com a entrada de alunos com deficiências nas escolas regulares de ensino, principalmente a partir da década de 90 do séc. XX.

No capítulo que se segue, focalizam-se as *Condições objetivas em constante contradição com a capacidade de trabalho dos professores* em que se enfocam as condições materiais no exercício do trabalho em educação, as relações sociais impregnadas pela organização do trabalho, bem como os tempos e carreiras diferenciadas com destaque a contratação de professores temporários e principalmente as avaliações externas impactando o trabalho docente no Estado de São Paulo (os bônus), as avaliações por mérito, levando-se a precarização e a desqualificação docente.

*Sede assim — qualquer coisa  
serena, isenta, fiel.  
Flor que se cumpre,  
sem pergunta.  
Onda que se esforça,  
por exercício desinteressado.  
Lua que envolve igualmente  
os noivos abraçados  
e os soldados já frios.  
Também como este ar da noite:  
sussurrante de silêncios,  
cheio de nascimentos e pétalas.  
Igual à pedra detida,  
sustentando seu demorado destino.  
E à nuvem, leve e bela,  
vivendo de nunca chegar a ser.  
À cigarra, queimando-se em música,  
ao camelo que mastiga sua longa solidão,  
ao pássaro que procura o fim do mundo,  
ao boi que vai com inocência para a morte.  
Sede assim qualquer coisa  
serena, isenta, fiel.  
Não como o resto dos homens.*

*Cecília Meireles*

## **5. CONDIÇÕES E RELAÇÕES OBJETIVAS X CAPACIDADE DE TRABALHO**

---

### **5.1- As condições de trabalho e seus efeitos**

Quais são as tarefas concretas atribuídas aos trabalhadores? Quais as condições para a execução de seu trabalho? Estas questões remetem ao que fazem os trabalhadores e como executam as ações cotidianas no processo de trabalho.

Marx descreve processo de trabalho como o processo no qual, do lado do trabalhador é exercida determinada atividade segundo um fim, movimento que é tanto a atuação de sua capacidade de trabalho, de suas forças corporais e intelectuais, quanto à exaustão e o uso das suas forças – movimento por meio do qual ele dá uma nova forma ao material de trabalho e que se materializa nesse material de trabalho - podendo essa mudança de forma ser química ou mecânica ou se produzir por meio do controle dos processos fisiológicos mesmos ou consistir apenas em distanciar no espaço o objeto (1980, p.72).

Portanto, segundo o autor, a atividade consome o próprio objeto e a si mesma, ela se materializa no trabalho de forma objetiva e subjetiva. (MARX, 1980, p.73).

Desse ponto de vista, condições de trabalho podem ser vistas como o conjunto de condicionantes, materiais ou não, em que o trabalho de um grupo de trabalhadores é exercido e compreende desde as condições contratuais de trabalho e os níveis de remuneração até as características dos locais, as especificidades das tarefas e atividades exercidas (FUNDACENTRO, 2004).

Tardif (2005) considera que condições de trabalho, reconhecidas pelo autor como carga de trabalho, fazem parte das relações trabalhistas e se remete de maneira complexa a diversos fatores que não podem ser quantificáveis. Entretanto, estes fatores se inter cruzam sem cessar e cuja influência recíproca é difícil ou mesmo impossível de separar.

Segundo o autor, o primeiro fator diz respeito aos *fatores materiais e ambientais*, como a natureza dos lugares de trabalho e os recursos materiais disponíveis. O segundo diz respeito aos *fatores sociais* descritos como a localização e o contexto social em que o trabalho ocorre. Estes fatores somam-se para criar uma carga de trabalho complexa, variada e portadora de tensões diversas.

Segundo Dejours (1988) de 1914 a 1968, o tema condições de trabalho foi progressivamente discutido mundialmente depreendendo das reivindicações operárias na

frente pela saúde. Segundo o autor, a luta pela sobrevivência pelo trabalho deu lugar também à saúde do corpo tanto física como psiquicamente.

Importante destacarmos que a saúde no trabalho, suas questões laborais, são fortemente discutidas no processo de trabalho, em que acompanhamos a medicina do trabalho contemporânea e a ergonomia na busca por melhoria das condições de trabalho, numa luta pela saúde do trabalhador nas últimas décadas.

A normatividade relacionada à saúde que existe entre o homem e o meio é discutida por Canguilhem, valendo-se da ideia de que a vida não é apenas uma submissão ao meio, mas também a instituição do próprio meio. Estes princípios são fortemente discutidos nas análises sobre saúde no trabalho, na qual segundo o autor, a doença vem justamente na incapacidade de definir outras normas senão a instituída pela patologia em cada processo de trabalho.

De acordo com Canguilhem, se considerarmos a doença como uma espécie de norma biológica, o estado patológico não pode ser chamado de anormal no sentido absoluto, mas apenas na relação com uma situação determinada.

Reciprocamente, ser sadio e ser normal não são fatos totalmente equivalentes, já que o patológico é uma espécie de normal. Ser sadio significa não apenas ser normal numa situação determinada, mas ser também normativo, nessa situação e em outras situações eventuais. O que caracteriza a saúde é a possibilidade de ultrapassar a norma que define o normal momentâneo, a possibilidade de tolerar infrações à norma habitual e de instituir normas novas em situações novas (CANGUILHEM, 2001, p. 158).

O limiar entre saúde e doença, portanto são singulares, porém são influenciados por planos que extrapolam o individual como o cultural e o socioeconômico. Estes processos vão se instituindo exercendo condicionantes diversos no campo das valorações aos processos de trabalho.

As condições de trabalho dos professores são muito variáveis, principalmente de um país para outro. Entretanto, reconhece-se que no Brasil questões como adoção de novos padrões de remuneração e contratação dos professores conforme o padrão flexível, as reformas curriculares e a falta de política clara na formação docente afetaram sobremaneira o trabalho.

Por exemplo, um dos princípios das propostas elaboradas pelo UNICEF para reformulação das políticas de formação de professores, recomenda a introdução de mecanismos de controle do trabalho em educação por meio da redução de custos: *seja pelo emprego de professores qualificados com baixos salários, seja pela participação daqueles*

*com pouca qualificação cuja mão de obra é barata, o que seria compensado por treinamentos em serviços* (SHIROMA, 2003, p.64).

Tardif (2005) analisa as condições de trabalho dos professores tendo em vista dois pontos, o ponto de vista administrativo, ou seja, definido pelos conteúdos e duração pela organização escolar em função de normas oficiais (decretos, leis, convenções coletivas, etc.), emanadas geralmente do governo e negociadas com associações e sindicatos de professores. Pode-se também analisá-la sob o ângulo das exigências reais do trabalho cotidiano, entre as tarefas prescritas, aquelas definidas pelos “patrões” e a tarefa real tal como se realiza no processo concreto de trabalho.

Como podemos acompanhar pelas definições administrativas da APEOESP/2010:

Com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino e criar condições de proteção ao trabalho e a saúde dos Professores, preservando-se a integridade física e mental, as escolas deverão cumprir as normas previstas em leis e deliberações do Conselho Estadual de Educação e do Conselho Municipal de Educação – lei 9394 de 20 de dezembro de 1996 – lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, indicação CEE nº04 de 30 de junho de 1999, Deliberação CEE 1/99, de Março de 1999 e Deliberação CME 1/99, de 08 de abril de 1999 (CONVENÇÃO COLETIVA, APEOESP/2010).

A legislação aponta para o desenvolvimento de ações direcionadas a melhora de condições de trabalho administrativas, porém, o discurso de *produtividade, mérito, excelência e competência*, desenvolvidos nas duas últimas décadas, mobilizam os professores e acabam por desconsiderar legislações no processo concreto do trabalho docente. Shiroma e Evangelista (2007) apontam os principais fatores de intensificação do trabalho docente, sendo que

os impactos dessa sobrecarga de trabalho produzem efeitos visíveis na saúde física e mental do trabalhador da Educação. Assolado por cobranças de produtividade, eficiência, empreendedorismo, criatividade, compromisso com a escola, o professor é obrigado a desenvolver um senso de sobrevivência que, não raro, o transforma em um sujeito competitivo que investe suas energias na tentativa de superar a solidão, a culpa, o fracasso, a impotência, a incompetência, as incertezas. Nessa seara, a lógica da produtividade encontra respaldo dando lugar à ideia de que os bons resultados escolares independem da qualidade da formação e dos salários dos professores da Educação Básica. (2007, p.537).

A dificuldade de contrapor este discurso se apresenta concreta uma vez que os professores como trabalhadores da educação, atualmente estão tendo que se submeter às leis

do mercado ou como trabalhadores autônomos, temporários, com contratos por tempo determinado e outras formas de exercício profissional da docência, marcadas pela instabilidade e precarização de direitos do trabalho.

Transformam-se as regras, transformando-se também o professor em um agente *(com)formado*, Shiroma e Evangelista (2003), com os pré-requisitos da sua profissão no mercado, competindo, aligeirando-se, enfim, produzindo.

Assim, quem consegue se sobressair em salas mais numerosas vai sendo mais bem avaliado e quem consegue maior interlocução com os pares é reconhecido como pró-ativo. Este conceito tem sido disseminado pelos sistemas de ensino como novo modelo de docência nos sistemas de ensino “*o professor pró-ativo*”, caracterizado por ir além de suas funções dentro do espaço escolar.

Desencadeia-se um processo complexo que envolve questões singulares, porém importantes como destaca Marin (2004),

Outras situações podem nos fazer pensar na precarização do trabalho dos professores iniciantes. Trata-se da aprendizagem com colegas mais experientes. Em décadas anteriores, essa prática era muito comum: as professoras primárias mais experientes e bem-sucedidas em seu trabalho viam seus diários e semanários disputados pelas mais jovens ou pelas que enfrentavam dificuldades. As mais velhas eram requisitadas para auxiliar a resolver questões difíceis enfrentadas pelas colegas mais novas ou mais inexperientes. Tais situações foram se tornando mais raras com o passar das décadas, pois há escolas – e não são poucas – que não possuem professores com anos de experiência e saberes adquiridos para transmitir aos mais novos. Além disso, a prática dos diários e semanários se perdeu, sendo substituída por outros mecanismos menos registradores das trajetórias diárias de ensino. (2004, p.1209).

A professora (P1) relata com exatidão esse processo, “*no começo de minha atuação eu me deparei com o preenchimento de muitos relatórios e fiquei perdida, não tinha diretor pra me ajudar. O diretor que tem, está atrás da escola que está com muitos problemas. Nenhum professor tem tempo ou pode ajudar mais. É muito complicado*”.

Parece não haver mais tempo para contribuições entre os pares dentro da escola, as relações se modificam no espaço escolar, criando assim um espaço de disputa, de desenvolvimento de competências isoladas em que o professor é unido apenas pelos efeitos da precarização do seu processo de trabalho.

Ao processo de trabalho somam-se também as relações humanas, que segundo Marx, estão impregnadas pela organização do trabalho (2010, p.127). Para o autor, os limites entre

relação com trabalho e condição de trabalho são interdependentes criando um contexto complexo e contraditório para o exercício do trabalho.

Marx (2010, p. 132) mostrou que o processo de trabalho transforma dialeticamente não apenas o objeto, mas igualmente o trabalhador, bem como suas condições e relações. O trabalhador também é modificado por seu trabalho, o ser humano torna-se aquilo que faz.

Vejamos no texto abaixo, como as relações humanas podem se misturar ao processo de trabalho criando fatores de sofrimento mental, frustração, ou mesmo de ideologias defensivas, buscando proteção e equilíbrio no trabalho.

## 5.2 - As relações de trabalho e seus efeitos

As relações de sofrimento no trabalho começam quando a relação entre homem e a organização do seu trabalho estão bloqueadas, quando o trabalhador já usou o máximo de suas capacidades intelectuais, psicoativas, de aprendizagem e de adaptação e atingindo um nível considerável de insatisfação.

Essas questões podem ser fator de instabilidade e de manifestação de impactos no funcionamento mental dos trabalhadores. Dejours (1988) alerta que *a certeza por parte dos trabalhadores de que o nível atingido de insatisfação não pode mais diminuir marca o começo do sofrimento psíquico*. (p.52, grifos do autor).

Deste modo, podemos entender por relações de trabalho todos os laços humanos criados pela organização do trabalho, relações com hierarquia com as chefias, com a supervisão, com outros trabalhadores, que são às vezes somente desagradáveis, ou até insuportáveis. (DEJOURS, 1988, p.77).

Esses condicionantes são observáveis de maneira singular em cada trabalhador, entretanto devem ser refletidos em sua totalidade nas reações de prazer no trabalho, de valorização profissional, bem como nas situações negativas em que o nível de ansiedade de angústia pode ser prejudicial.

O trabalho segundo esta psicodinâmica possui uma organização em torno de divisão de tarefas e divisão dos homens (hierarquias, repartição de responsabilidades, vigilância, controle, etc.) consequências para os trabalhadores. Essas consequências não são necessariamente negativas, podendo tanto ser deletérias (quando o trabalho é patógeno) como favoráveis à saúde (quando são estruturadoras). Nesse quadro, o sofrimento no trabalho é uma sombra muitas vezes presente para as pessoas em nosso modelo societal. (DEJOURS, 1988, p. 87).

Importante destacar que apesar das pesquisas agruparem esquematicamente os diferentes indicadores sobre condições e relações de trabalho, os mesmos se constituem de maneira a impactar a saúde tanto física quanto mental de maneira inter-relacional, *acumulando-se uma quantidade impressionante de prejuízos tanto na carga psíquica quanto corporal* (DEJOURS, 1988, p.79).

No caso da escola, incidem sobre os professores situações semelhantes, entretanto estas situações podem ser respondidas de maneira diferenciada. A carga elevada de trabalho, os constrangimentos, o espaço competitivo, não incidem igualmente entre os professores. Não se tratando de somar os efeitos e sim de compreendê-los dentro do contexto de trabalho escolar.

Entre os indicadores tanto de condições quanto de relações de trabalho os tempos de sua realização, a organização do fazer, denominada por Dejours (1988), como a divisão, o conteúdo da tarefa (na medida em que dela deriva) são temas a serem considerados fundamentais e singulares no processo de trabalho.

A não possibilidade de lidar com questões entre trabalho e vida causa um estado de desconforto, um contínuo de instabilidade que altera todo o funcionamento de uma vida. Ganglilhen, (2001) denomina essa não possibilidade de *ação-criação* como *doença*, que passa a ter então, uma conotação que sinaliza para a dificuldade de alterar uma situação que agride física e psiquicamente, produzindo insatisfação e sofrimento.

Neste sentido, saúde para o autor é a possibilidade de produzir novas normas, novas formas de vida. As relações humanas impregnadas por uma organização hierárquica e burocrática podem trazer aos trabalhadores um liminar tênue entre adoecimento e resistência. Importante ressaltar, que essas repercussões podem ocorrer a curto, médio ou a longo prazo na vida profissional de cada trabalhador.

Esse processo é acompanhado no trabalho do professor, pois após o processo de reestruturação produtiva<sup>56</sup> as demandas se aumentaram impulsionando para todas as transformações, citadas anteriormente, tanto na organização escolar, quanto em seu trabalho pedagógico.

Para atendimento das novas demandas da escola, os professores desenvolvem mecanismos para acompanhar as políticas de formação e avaliação, bem como executar suas atividades com efeitos tanto nas suas atividades doentes quanto na sua saúde.

---

<sup>56</sup> Antunes R. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 7a. ed. São Paulo: Cortez; 2000.

Porém, como isso se opera na lógica do trabalho do professor? De que maneira o professor se encontra no ato de ensinar como *trabalho composto* (TARDIF, 2005), que envolve o ato de analisar, planejar e avaliar? De que maneira isso pode se transformar em aspectos dificultadores ou facilitadores do trabalho? São estas as questões tratadas no texto a seguir.

### **5.3 - Os tempos de trabalho docente: do planejar ao avaliar**

A continuidade do tema condições e relações humanas no trabalho não poderiam desconsiderar uma discussão fundamental no trabalho pedagógico dos professores. Os tempos de trabalho na docência criados para proporcionar maior qualidade e intencionalidade, maior reflexão, podem se constituir entraves e dificultadores no exercício desse trabalho na escola.

A legislação da SEE/SP intitulada *Unificação de Dispositivos Legais e Normativos Relativos ao Ensino Fundamental e Médio* (SEE/2010) no seu artigo 54, Parágrafo único - Para os fins deste artigo serão adotadas, dentre outras, as seguintes medidas: 1 - o *planejamento* e a *organização do trabalho*, item, a) levará em consideração a autodeterminação de cada servidor e possibilitará o exercício de sua responsabilidade funcional e profissional.

A palavra autodeterminação coloca o professor como centro do processo de planejar suas ações, sendo dele essa responsabilidade no exercício de seu trabalho. A palavra *planejamento* aparece no texto do referido dispositivo em cada item subsequente ao trabalho do professor como forma de organização do seu trabalho pedagógico.

No tocante ao trabalho pedagógico é indiscutível a necessidade de se articular as intenções planejadas ao exercício do trabalho. Porém, no referido dispositivo legal do Estado de São Paulo não aparecem distribuídos os tempos de planejar para o exercício da profissão. Conforme a professora P 03 nos relata:

*“Hoje, sábado, por exemplo, eu tenho um montão de coisas pra fazer. Comecei a confeccionar material braile de EVA e deixei tudo fazendo e colocando nas caixinhas, pois é material que não temos condição de fazer com o aluno e nem no HTPC. E assim vai.” [P 3]*

Dois aspectos são decorrentes da fala da professora, o primeiro diz respeito ao trabalho executado em casa. No estudo de Oliveira e Vieira (2010) constata-se que 47% dos

professores levam sempre atividades relativas à escola para realização em casa, e 24% o fazem frequentemente. Apenas 12% nunca levam atividade da escola para realizar em casa.

Outra questão que emerge na fala da professora diz respeito ao tempo de trabalho coletivo, no caso do Estado o HTPC, que seria o único espaço sem alunos para planejamentos, para se constituírem espaços formativos dos professores e que não vem se destinando a este fim. Isto é agravado uma vez que docentes podem dobrar períodos de trabalho tendo que se dedicar duplamente a essas funções, conforme acompanhamos:

*“Eu tenho que ir a HTPC no Estado e TDC na prefeitura normalmente, cada um planejando uma coisa diferente.” [P3]*

No caso do professor de Educação Especial, recaem demandas específicas da profissão, como materiais transcritos na máquina braile, sem os quais fica muito difícil trabalhar com os alunos.

*“Hoje eu tenho muitos materiais, mas ainda não consegui a impressora braile que está na diretoria de ensino, quebrada. [...] Isto me incomoda. Já pedi pra eles e disseram que vão fazer alguma coisa, pois ela está lá desde anos anteriores, mais ou menos 3 anos.” [P 4]*

*“As crianças são agendadas e como a sala de DV está há muito tempo, a gente vai encontrando o pessoal que estuda no contra – turno na sala de recursos o tempo todo e não poder fazer o material. É chato demais!” [P4]*

Outras questões permeiam o trabalho dos professores de Educação Especial sendo que nenhum deles é descrito nos dispositivos legais da SEE. É o caso das saídas para acompanhamento dos alunos com deficiência em outras esferas, saúde, assistência, entre outras.

*“Eu tenho que ir à PUC<sup>57</sup> por conta do aluno do Estado [e] trazer informações para a escola. Eu vou a tudo, todas as terapias para conversar sobre ele [...]” [P2]*

As professoras assim se dividem entre as demandas das salas de recursos, o acompanhamento externo dos alunos, entre as demandas de elaboração de projetos, de participação efetiva nos coletivos escolares, incluindo-se currículos e avaliações. Todas estas questões ocupam lugar central tanto nos planejamentos coletivos quanto nos individuais.

---

<sup>57</sup> A professora faz referência ao hospital escola que recebe e realiza atendimentos clínicos com alunos da escola.

Neste sentido o trabalho de planejamento individual acaba por ocupar espaço nas horas de descanso dos professores parecendo ser normal uma vez que se torna *habitus* entre os profissionais do magistério.

Segundo Bourdieu (1996), *habitus* constitui-se em uma prática como estrutura geradora de práticas que se tornam coerentes com as exigências no interior da escola, assegurando a submissão imediata e promovendo a reprodução de estruturas das quais também é produto. É assim que se amplia o domínio ao nível da formação de um sistema de pensamento que alicerça as reações dos professores, mesmo quando a realidade contradiz o discurso que a constituiu. Conforme se acompanha:

*“Preparo atividades no domingo à noite e não tenho stress, graças a deus.” [P 1]*

*“Não tem jeito, domingo à noite é pra planejar.” [P 6]*

*“Eu já me habituei com as passagens de equipe gestora passando na sala para ver se eu planejei.” [P 4]*

Nesta trama pergunta-se que tempo e que lugar ocupa o ato de planejar? E o ato de avaliar as ações planejadas? Um jogo se estabelece em que a escola solicita e os professores vão realizando seus afazeres de acordo com as urgências e necessidades imediatas. Conforme podemos acompanhar na fala da professora de Educação Especial:

*“A diretora disse para mim que precisávamos entender o que o aluno sabe. Eu disse:  
- Além de avaliar o meu trabalho, eu ainda tenho que avaliar o que ele sabe? Onde está a avaliação pedagógica da sua escola? Eu disse:*

*- Onde está o professor das salas de aula? Ele não está no ensino fundamental? Então para que tem que ser a sala de recursos a fazer isso? Pode parar! [P3]*

A sobrecarga de trabalho pode ser acompanhada nas situações cotidianas dos docentes relacionadas ao tempo para planejar e avaliar suas ações na escola. Percebe-se que as solicitações são muitas. Entretanto, os tempos e os custos parecem carregar as marcas de políticas de gestão e de planejamento que priorizam o fazer *sem limites*.

Nesse contexto é que se identifica um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores. As reformas educacionais, bem como os dispositivos legais em curso no Brasil e em específico no Estão de São Paulo, tendem a retirar deles a autonomia,

entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho. É este o tema do item que se segue.

#### **5.4 - A precarização e a desqualificação docente**

O processo de precarização estrutural do trabalho assalariado ocasionou instabilidade social com o aumento de desemprego, aumento de trabalho temporário e/ou terceirizado, atingindo a educação de maneira crescente em momentos diferentes do século XX. O trabalho docente não se realiza isoladamente na sociedade em constantes conflitos sociais, a escola por assim dizer, não se manteve à margem do capitalismo.

A organização do trabalho hoje existente é o resultado de uma longa cadeia de conflitos entre patrões e trabalhadores e da realização de uma intensa revolução cultural nos padrões estabelecidos entre o *como*, *quando* e *onde* trabalhar sendo que este ritmo, ou melhor, estas condições são estabelecidas pela busca por produtividade, imposta pelo padrão de desenvolvimento. A difusão do capitalismo seguiu uma longa marcha, com relação à organização das condições e da intensidade do trabalho assalariado.

Castel (2008) designa a sociedade salarial como sendo aquela que se constituiu com bases no trabalho e suas proteções. Em sua ótica, é o trabalho e de sua proteção que organizam o direito social, a seguridade na sociedade moderna.

Neste contexto, mais grave que o desemprego é a vulnerabilidade do trabalho, sua precarização e submissão à ordem do mercado, gerando trabalhadores excedentes, sobrantes e inválidos (CASTEL, 2008, p.12).

A expansão deste processo culmina na desqualificação da força de trabalho, na ampliação das jornadas, na flexibilização das tarefas, no discurso de “qualificação” que é conseguida desempenhando-se variadas tarefas.

Tais ações são tomadas como atitudes que visam formar e qualificar os trabalhadores, entretanto vemos um constante desfrute da capacidade intelectual e manual do trabalhador com intensa valorização do capital.

No decorrer da história da humanidade, o trabalho assume diferentes formas e concepções, à proporção que as forças produtivas evoluem em consequência do aperfeiçoamento da divisão social do trabalho. Na evolução do processo histórico do capitalismo, a divisão do trabalho sofreu profundas transformações. Desenvolveu-se uma relação entre os indivíduos e a natureza, passada de geração em geração, mas modificada por gerações seguidas, somando uma massa de forças produtivas, capitais e formas sociais

de intercâmbio, designando as condições de vida encontradas pelas diferentes gerações (ALVES, 2009, p.27).

Desta forma em que trabalho é apenas considerado como produto, em que o processo de divisão do trabalho foi se intensificando na moderna sociedade capitalista, as resistências se manifestaram na forma de indagações sobre as bases de constituição da atividade, suas concretas condições.

As condições, na educação, todavia, não se apresentam tão favoráveis. As reformas educacionais dos anos 90 demarcam uma nova regulação das políticas educacionais e de gestão para as escolas. O resultado disso é uma nova estruturação do trabalho docente.

Torres (2000) aponta que o Banco Mundial na década de 1990 não apresentou propostas isoladas, mas uma proposta articulada – uma ideologia e um pacote de medidas – para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares brasileiros, incluindo-se medidas de controle das ações do professor por meio de avaliações externas. Embora se reconheça que em cada país e cada situação concreta requerem especificidades, trata-se de fato de um “pacote” de indicativos que se estabelecem em formato de reformas propostos ao país que abrange um amplo conjunto de aspectos vinculados à educação, desde as macro-políticas às salas de aula.

No Estado de São Paulo os pacotes não foram diferentes. Na segunda metade da década de 1990, a partir da chamada “Escola de Cara Nova” (SÃO PAULO, 1996), a Secretaria da Educação iniciou um amplo projeto de reforma educacional que, ao utilizar uma estratégia política de transformação técnico-estrutural, atingiu sugestivamente todos os professores e alunos da rede estadual de ensino. A reforma propunha mudar totalmente o cenário existente para a implantação de novos rumos na educação paulista.

Importante lembrar que havia, no contexto mundial, a necessidade de reinventar a educação e seus pressupostos de insucesso, em consonância com a reinvenção do governo. Para o autor, esse foi um dos pontos de partida da nova ortodoxia que dominou a economia e a política na última década (BALL, 2004, p 201).

Muitos foram os indicativos de investimentos propostos pelo Banco Mundial na década de 90 do séc. XX, entre eles: bibliotecas, tempo de instrução dos alunos, livros didáticos, conhecimentos do professor, laboratórios, salários do professor e tamanho das classes. Entretanto, segundo Torres (2000), os últimos dois itens, salários e tamanho das classes, foram desestimulados em favor dos primeiros itens<sup>58</sup>.

---

<sup>58</sup> Torres (2000) cita como síntese das proposições do BM o artigo de Fuller e Clarke, 1994.

O modelo educativo que nos propõe o Banco Mundial é um modelo essencialmente escolar e um modelo escolar com duas grandes ausências: o professor e a pedagogia. Um modelo escolar configurado em torno de variáveis observáveis e que não comporta aspectos especificadamente qualitativos, ou seja, aqueles que não podem ser medidos, mas que constituem, porém, a essência da educação. Um modelo educativo, por fim, que tem pouco de educativo (TORRES, 2000, p.139).

A educação passa a ser vista e analisada com critérios próprios do mercado, a escola se compara com uma empresa. O ensino, assim compreendido, resume-se a um conjunto de insumos (*inputs*) que intervêm nas salas de aula e o professor mais uma peça na realização das operações propositivas.

É sob estes parâmetros que é definido um conjunto de “avenidas promissoras” e “becos sem saída” para a reforma da escola de primeiro grau, priorizando, por exemplo, o livro didático (alta incidência e baixo custo) sobre o docente (alta incidência mas alto custo), a capacitação em serviço sobre a formação inicial ou o livro didático sobre a biblioteca escolar (TORRES, 2000, p.140).

Com base em 39 países em desenvolvimento, o Banco Mundial assinala as “avenidas promissoras” a serem seguidas recomendando estratégias de ações tais como: aumentar o tamanho da classe, conferir hegemonia ao livro didático, recrutar seletivamente professores e reduzir seus salários (ou então, fazer uso mais intensivo de seu trabalho organizado em duplas jornadas nas escolas).

Outra “avenida promissora” indicada diz respeito aos investimentos de formação continuada de professores apontada como mais efetiva em termos de custos, em detrimento das formações iniciais. Em geral, a *capacitação em serviço* é mais determinante no desempenho do aluno que a formação inicial do professor (Banco Mundial, 1995, apud TORRES, 2000, p.162, grifos do original).

O raciocínio é o seguinte: “A formação inicial consiste em educação geral e capacitação pedagógica. Esta combinação a torna muito cara, especialmente devido ao tempo investido na educação geral (...). Esta educação geral – o conhecimento da matéria – pode ser fornecido no ensino secundário de baixo custo, entre 7 e 25 vezes mais barato do que a formação inicial. A capacitação pedagógica, pelo contrário, é muito apropriada para instituições de formação docente. Para os professores da escola de primeiro grau, portanto, o caminho que apresenta melhor relação custo-benefício é uma educação secundária de custos

curtos de formação inicial centralizados na capacitação pedagógica” (Banco Mundial, 1995: 134, apud TORRES, 2000 p. 165).

Amplia-se o cabedal de funções da profissão e *ser professor* ganha sentido em outras funções<sup>59</sup> como gestão de projetos, participação em formações continuadas presenciais e à distância, planejamentos e demais funções dentro do espaço escolar.

Assim, tais reformas que asseguravam reorganizar as escolas para um novo modelo de gestão acabam por proporcionar um terreno fértil à proletarização da categoria docente.

É possível identificar nessas reformas no Brasil uma nova regulação das políticas educacionais. Muitos são os fatores que indicam isso, dentre eles é possível destacar: a centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, elegendo a escola como núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento *per capita*, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), por meio da Lei n. 9.424/96; a regularidade e a ampliação dos exames nacionais de avaliação (SAEB, ENEM), bem como a avaliação institucional e os mecanismos de gestão escolares que insistem na participação da comunidade. Essa nova regulação repercute diretamente na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino. (OLIVEIRA, 2004).

Shiroma e Evangelista (2007) alertam que a reforma educacional tem mais a ver com questões de governabilidade se instituindo mais com laços estritamente econômicos do que com questões pedagógicas.

As autoras em seu artigo intitulado *Professor: protagonista e obstáculo da reforma* discutem a formação docente no contexto da reforma do Estado no Brasil, articulada às recomendações dos organismos internacionais para a Educação no início do século XXI. Para tanto, utilizam-se do conceito de Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), proposto por Roger Dale. Esse conceito permite pensar sobre tais reformas, apreendendo-as na dinâmica estabelecida entre países centrais e países periféricos no interior da divisão internacional do trabalho.

Assim sendo, tais reformas serão marcadas pela padronização e massificação de certos processos administrativos e pedagógicos, sob o argumento da organização sistêmica, da garantia da suposta universalidade, possibilitando baixar custos ou redefinir gastos e permitir o controle central das políticas implementadas, tendo como discurso o desenvolvimento de uma suposta profissionalização por meio do gerencialismo dos sistemas.

---

<sup>59</sup> Especificamente os artigos 13 e 14 da LDB n. 9.394/96.

Todo esse movimento traz sérios impasses na vida dos professores conforme alertam Shiroma e Evangelista (2007),

(...) para implementar as reformas neoliberais na Educação. Seria também ingênuo acreditar que é a isso a que se dedicam as agências internacionais, ainda quando em seus documentos essa atuação apareça de modo altamente enfático. As providências concretas para o exercício do controle político-ideológico sobre o magistério envolvem sua formação e sua atuação profissional. (2007, p.553).

Ou seja, podemos dizer que tais reformas atingem todas as esferas da docência: currículos, livros didáticos, lócus de formação, uso de tecnologias e principalmente maneiras de compreender gestão e educação.

Espera-se do professor cumprimento de todo conteúdo programático sempre dentro de um prazo estipulado, institui-se um fazer aligeirado com livros didáticos impostos pelos sistemas de ensino, associados a funções descaracterizadas do fazer docente como ser assistente social, agente público, agente de saúde, entre outros, que acabam por colocar no professor um sentimento de desprofissionalização e não valorização.

A professora P3 sintetiza como se processam tais questões no serviço de sala de recurso da Educação Especial: “*Eu digo: - Gente, eu gostaria muito. Às vezes eu penso que eu deveria ter feito serviço social na sala de recursos. Infelizmente não dá pra fazer tudo*”. [P 3]

Segundo Oliveira (2004) estas questões conduzem o trabalho do professor imediatamente a sua precarização cotidiana. Outro aspecto que tem elevado a categoria dos professores a *condição de proletária* está relacionada ao ingresso na carreira docente no século XX.

Enguita (1991) introduzirá esta discussão com a advertência de que a docência estava ante uma ambiguidade entre o profissionalismo e a proletarização. O autor chama a atenção para o fato de que a profissionalização não é sinônimo de capacitação, qualificação, conhecimento, formação, mas a “expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho”.

Como resultado, os empregos temporários e terceirizados ganham terreno nos processos de trabalho, na busca por diminuir custos ampliando-se as ofertas de vagas nas escolas. Estas questões permeiam este cenário, pois os vínculos admissionais exercem maior ou menor preponderância, dependendo dos sistemas de ensino em questões relacionadas à precarização docente.

No item a seguir, os contratos temporários de trabalho, prática usual no Estado de São Paulo, são explicitados, mostrando-se que um contingente expressivo de professores se encontra nesse vínculo de trabalho já há dezenas de anos consecutivos.

#### **5.4.1 - A saga de quem é professor temporário no Estado de São Paulo**

O título desse item foi retirado de um site de grande circulação<sup>60</sup> no Estado de São Paulo denominado: <http://professortemporario.wordpress.com>, em que o subtítulo aparece em destaque, “*A saga de quem é professor temporário*”.

Este blog foi visitado cerca de 1.200.000 vezes em 2010. Interessante destacar que o dia mais movimentado no blog foi 26 de janeiro de 2010, com 27.834 visualizações. Nesse dia, o artigo mais lido foi *Regras para atribuição e classificação de professores temporários*.

O site abre esse título com uma explicação aos leitores, pois apesar do nome professor temporário trazer uma ideia de restrição, a página é destinada a todos que trabalham ou se interessam pela educação e possui conteúdos diversos, agrupados em dois grandes temas: *Reflexão, com conteúdos de discussão sobre teorias, práticas e rumos para a educação*; e *Direitos, com conteúdos específicos para quem trabalha na educação*.

O site em suas subdivisões traz links interessantes tanto em noticiários informativos, tais como movimentações em luta da defesa de professores que se encontram em contratos temporários de trabalho no Estado de São Paulo.

Dois itens do site merecem atenção: *Professor temporário: lute pelos seus direitos e Como posso reagir em segurança?* O conteúdo dos itens do site chama atenção para a margem progressiva de contratos terceirizados e temporários do Estado, suas consequências para a vida profissional do professor e as devidas reações, defesas, resistências que podem e devem ser mantidas nas escolas estaduais.

Mas porque um site tem tanta circulação entre professores no Estado de São Paulo? Especificadamente esse é o ponto que se segue em nossa discussão.

A Constituição Federal de 1988 retoma a questão dos profissionais ingressantes na escola pública como sendo “*aqueles que realizam um concurso público de provas e títulos*”. A mesma Constituição prevê em seu artigo 37, inciso IX, os seguintes termos descritos: “*A lei*

---

<sup>60</sup> Disponível em: <http://professortemporario.wordpress.com> (acesso em 21/01/2012).

*estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público”.*

Conforme se vê na administração pública, pode haver casos de contratação em caráter temporário cujos servidores, embora não ocupem cargos ou empregos públicos, são considerados servidores que exercem função pública.

Porém, temos proporções variadas de profissionais que ingressam na rede pública através de processos seletivos simples, com contratos de trabalho temporários, uma vez que o Estado de São Paulo, ao longo dos anos, não tem aberto concursos públicos com a presteza que o crescimento do número de alunos exigiria<sup>61</sup>.

A este respeito, de maneira contraditória, o Portal de Governo do Estado anuncia: o governador Geraldo Alckmin anunciou nesta quinta-feira, 10/01/2011, a contratação e efetivação de mais 25 mil professores que começarão a atuar na rede estadual de ensino em 2012. O comunicado foi feito por Alckmin após ministrar uma aula inaugural na Escola Estadual Henrique Dumont Villares, no bairro Jaguaré, na capital. O evento marcou o início do ano letivo de 2011. "Estamos autorizando a contratação e a efetivação de mais 25 mil professores. Esses professores serão chamados agora no primeiro semestre, farão o curso para professores no segundo semestre e o ano que vem já começará com mais 25 mil professores efetivos" confirmou Alckmin.

É importante salientar que estamos falando de ingresso e plano de carreira a nível estadual. Cada município, dos 645 pertencentes ao Estado de São Paulo, tem ou deveriam ter seu plano de carreira para o Magistério, pois são nos planos de carreiras que são definidas as formas de ingresso na profissão docente. Teoricamente temos então um plano estadual e 645 planos municipais, cada um deles definindo regras diferenciadas para o trabalho dos professores.

Esta questão é explicitada por uma professora convidada a participação na pesquisa trazendo o seguinte relato: *“Dentro do mesmo Estado é tudo diferente, carreira, salário. É tudo mesmo. Sou efetiva de outra rede e sinto a diferença”* [ P 24]

Deste modo, além das diferenciações entre os diferentes planos de carreira, há muitos professores na rede pública estadual que têm o estatuto de temporários. Muitos deles se efetivaram seja por concursos ou por estabilidade de modo, que convivem nas escolas com professores que tem a mesma função, mas cargos com nomenclaturas diferentes, remunerações e direitos diferenciados. São considerados estáveis os professores que por

---

<sup>61</sup> Disponível em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br>. (acesso em 20/01/2012).

muitos anos se dedicaram ao exercício de docência no Estado de São Paulo. Lei Complementar 361/84 | Lei Complementar nº 361, de 23 de novembro de 1984 de São Paulo.

Castel (2008), em seu livro “*Desigualdade e questão social*”, analisa tal questão em uma perspectiva histórica, enfatizando algumas relações presentes no enfraquecimento dos vínculos e da condição salarial dos trabalhadores. O autor alerta para o fim do pleno-emprego, surgindo um perfil de trabalhadores *sem-trabalho, supranumerários*, que ocuparão um lugar central, comandados pelas novas exigências tecnológico-econômicas da evolução do capitalismo moderno (p.526).

Assim, pode-se dizer que este grande contingente de professores ocupando postos de trabalho temporário, com legislações, portarias sendo implementadas e/ou revogadas ano a ano, são provas vivas da precariedade e da *flexibilização das relações de trabalho*. Galvão (2010) desenvolve pesquisa denominada “*O sindicalismo brasileiro entre a regulação e a negociação de direitos*” trazendo os motivos pelos quais os sindicatos se tornaram mais refratários à flexibilização do trabalho ao longo dos anos 90.

Essa flexibilização leva esses trabalhadores à exclusão de direitos e a busca de compreensão dos limites de suas atividades dentro da escola, uma vez que ao final de cada ano não sabem se estarão atuando na mesma unidade escolar no ano seguinte. Trabalha-se com a ideia de exclusão no trabalho de Castel (2008): “A exclusão não é uma ausência de relação social, mas um conjunto de relações sociais particulares da sociedade tomada como um todo”. (p.569).

Os acessos ao referido site traduz a angústia, a incerteza sendo formalizadas em questões pelos professores temporários, traduzindo também a necessidade de serem reconhecidos como trabalhadores de direito. A culpabilização faz parte desse quadro em que vemos professores se sentindo “sobrantes” nas escolas, uma vez que é incerto seu futuro nos quadros docentes anuais.

Esta prática não é acordada somente para profissionais admitidos como auxiliares, exercendo a função de volantes dentro das escolas. Importante destacar que cada rede de ensino caracteriza o professor volante de uma forma e função específica. Em geral, se caracteriza por aquele que tem a função de auxiliar o trabalho do professor regente na sala, por vezes se deslocando entre as unidades educacionais.

Na pesquisa de Martins (2010) podem-se acompanhar os contratos temporários de trabalho na Educação Especial nas redes de ensino da grande Florianópolis. A hipótese de trabalho baseou-se na premissa de que o profissional de apoio temporário, embora pouco referido nos documentos nacionais voltados para a Educação Especial, constitui uma

importante estratégia utilizada pelas redes municipais de ensino para a realização das políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva.

A partir dos dados obtidos, foram evidenciadas as problemáticas existentes no cargo de profissional de apoio temporários com relação a aspectos de ausência de formação, ausência de propostas governamentais que regularizem o cargo em alguns municípios, baixos salários, sobrecarga de trabalho, pouca valorização e falta de condições para desenvolver seu trabalho. Todos estes elementos agregados acabam por constituir um processo de precarização e intensificação do trabalho docente e demonstram, de forma explícita, o modelo de inclusão escolar que está sendo difundido nas políticas nacionais para Educação Especial no Brasil.

No Estado de São Paulo em 2011, dos 230.015 professores estaduais da Educação Básica, incluindo-se os de Educação Especial, 107.651 são temporários. Este contingente indica que o contrato dos profissionais temporários não se manifesta somente “*em casos excepcionais*”, como o prevê a Constituição Federal. Isto está se tornando comum entre as ações das redes públicas, no caso de São Paulo chega praticamente a ser o número correspondente ao de trabalhadores efetivos.

Este quadro pode se tornar mais agudo uma vez que no Estado se instituem novas formas de se avaliar o trabalho destes professores. Os trabalhadores da educação vêm tendo que responder as novas exigências administrativas relacionadas aos processos de avaliação, *expressando insegurança e desamparo do ponto de vista objetivo, faltando-lhes condições do ponto de vista subjetivo* (OLIVEIRA, 2004, p.1140). É este o tema do item que se segue.

#### **5.4.2 - As avaliações de desempenho como parte do trabalho pedagógico no Estado de São Paulo**

No item anterior pôde-se mostrar como a docência tem sido acompanhada pela fragilização nos contratos de trabalho no Estado de São Paulo. A complexa situação dos professores temporários tem sido semelhante à situação vivenciada pelos professores efetivos em um aspecto muito relevante: as questões relacionadas aos processos de avaliação.

Esse ponto é tratado pelos documentos referentes aos indicativos do Banco Mundial para a docência nos países em desenvolvimento na década de 1990, onde vemos o estímulo a um novo perfil docente sendo instituído numa “*guinada radical*” (TORRES, 2000) aos parâmetros sobre os quais vem operando o sistema educativo em relação às avaliações de seus docentes. A indicação é de revisar drasticamente os salários dos professores e os critérios para sua definição.

O Banco Mundial limita-se nesse ponto a insistir no que já vem propondo anteriormente – que os salários dos professores devem vincular ao seu desempenho e este deve ser medido através do rendimento dos alunos. E parece que tais princípios são sentidos profundamente durante a década de 1990, sendo reconfigurados com maior definição nas políticas educacionais dos anos 2000.

O boletim elaborado e divulgado pelas principais organizações do magistério APEOESP, CPP, APASE, APAMPESP em 2011, chama atenção para seu título: “Lei LC 836/97 destruiu a carreira do magistério<sup>62</sup>”.

O referido boletim alerta para as modificações introduzidas pela lei que causaram subsequentemente a política de bônus, gratificações e promoção por “mérito” praticados pelos sucessivos governos estaduais podendo estas destruírem a carreira do magistério. (*Boletim Especial - PLANO DE CARREIRA DO MAGISTÉRIO 2011*).

Faz-se aqui uma distinção em meio a tantas denúncias relacionadas aos processos de avaliação dos docentes. Uma diz respeito ao *bônus* distribuído por desempenho dos docentes à escola. A referência é a LEI COMPLEMENTAR Nº 1078, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2008, Institui Bonificação por Resultados - BR, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas - Artigo 1º - Fica instituída, nos termos desta lei complementar, Bonificação por Resultados - BR, a ser paga aos servidores em efetivo exercício na Secretaria da Educação, decorrente do cumprimento de metas previamente estabelecidas, visando à melhoria e ao aprimoramento da qualidade do ensino público.

Esta questão tem sido debatida por autores como LÜDKE; BOING, 2004; SAMPAIO, 2000; MARIN, 2004; BALL, 2002; 2004; SHIROMA; CAMPOS, 2006, sendo criticada por suas consequências tanto na qualidade do ensino, associando indicadores de aprendizagem dos alunos à docência, quanto no ânimo, na subjetividade dos profissionais que por estarem em escolas de risco, nunca receberem gratificações<sup>63</sup>.

Fernando Veloso, pesquisador do IBRE/FGV, em 05/09/2011, relata que a cidade de Nova York decidiu suspender seu programa de bônus para professores pelas consequências a curto e médio prazo nos sistemas de ensino do país. Por isso, é importante entender as lições da experiência nova-iorquina.

---

<sup>62</sup> Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas.

<sup>63</sup> Disponível em [www.sergyovitro.blogspot.com](http://www.sergyovitro.blogspot.com). ( acesso em 11/11/2011).

As políticas de avaliação no Estado de São Paulo *sustentam o controle do professor, com a ocultação do descaso para com a rede de ensino* (FREITAS, 2009). O autor sustenta a ideia de que as políticas neoliberais acreditam que a inovação é algo a ser transferido da ponta para a periferia dos sistemas de ensino, para tanto se ancora em processos de controle do processo pedagógico e estimulação externa, via bônus salarial a partir de metas da escola medidas em processos de avaliação externa.

Manifestos tem sido realizados em defesa da educação e dos professores, a exemplo do “*Manifesto em defesa da Educação e dos professores*”<sup>64</sup> de 2011, onde cinco mil professores das maiores universidades do país, se solidarizam com os professores do Estado de SP.

A notícia de 19 de Março de 2011, no jornal o Estado de São Paulo, revela a necessidade de mobilização uma vez que comprova o que os professores denunciam: “*Triplica o número de escolas do Estado que não batem meta do governo no Saesp*” e como consequência, elas não receberão o bônus de até 2,4 salários pagos a todos os profissionais que trabalham no local; Secretaria Estadual da Educação admite que rotatividade de professores da rede pode ter interferido no desempenho dos estudantes. De acordo com dados da Secretaria da Educação do Estado, 1.474 unidades escolares - 29,1% da rede - não atingiram as metas da pasta e, portanto, não serão contempladas com o bônus. Em 2010, esse número foi de 510 escolas - ou 9,9% do total de colégios.

Outra questão relacionada ao processo de avaliação do desempenho dos docentes, diz respeito à *prova do mérito*<sup>65</sup>, sendo esta mais enfatizada a seguir, por ter sido muito recorrente nos relatos das professoras de Educação Especial participantes da pesquisa.

Em 2009 o governo criou a promoção por “mérito”. Para evoluir, o profissional precisa cumprir uma série de exigências quanto a assiduidade e permanência na mesma unidade escolar e ser aprovado em uma avaliação, que, hoje, se resume a uma prova de conhecimentos. Entretanto, o governo limita o benefício a no máximo 20% dos profissionais que cumprirem os requisitos, independente do número de aprovados na prova, deixando sem qualquer reajuste a grande maioria dos profissionais da educação. O professor 4 destaca:

*“Perdi a prova para progressão salarial, porque saiu no site no dia 23 de dezembro. No dia 22 nós estávamos na escola e no último dia letivo veio a seleção. Abriu a inscrição da prova do mérito,[mas] perdi, porque dia 22 eu já havia saído da escola. Não havia nenhum*

---

<sup>64</sup> Disponível em: [www.emdefesadaeducacao.wordpress.com](http://www.emdefesadaeducacao.wordpress.com) (acesso em 11/11/2011).

<sup>65</sup> Projeto de Lei Complementar (PLC) 29/2009, que institui o Programa de Valorização pelo Mérito para professores, supervisores e diretores da rede estadual de ensino.

*anúncio da secretaria dizendo, a partir do dia 23, né? Que coisa! Eles podiam anunciar: a partir do dia 23 abrirão as inscrições para a prova do mérito. Não teve isso!”*

A chamada promoção por mérito parece provocar um efeito contrário uma vez que exclui um professor em benefício do outro. Outra questão diz respeito aos docentes temporários, que somente podem fazer provas e concorrerem às gratificações salariais se permanecerem na mesma unidade educacional. Conforme destaca o professor:

*“No ano passado tive que mudar de escola, pois a sala de recursos mudou e não pude concorrer à prova do mérito. Como se a culpa disso fosse minha!” [P 6]*

O controle, assim, passa das mãos do professor, para as mãos do sistema que emprega mecanismos de gestão pautada no gerencialismo e na performatividade. Salienta-se que o pagamento por desempenho individual, mesmo representando a mesma concepção, recebe denominações distintas, por vezes avaliação por performance, por desempenho ou ainda por mérito. Optou-se pela nomenclatura *mérito*, por ser esta a utilizada pela SEE de SP.

Os mecanismos de controle e de responsabilização por avaliações individuais por mérito congregam uma série de outras fórmulas secundárias que articuladas induzem, ou melhor, impõe um modelo de conduta ao professor fazendo com que ele se adapte às orientações externas passando a valorizar somente os aspectos solicitados, avaliados ou comparados na progressão. Nas palavras do professor: *Tenho estudado muito para a prova do mérito. [P 2]*

Afonso (2009) relata que o novo modelo de Estado reforçou o seu poder de regulação acionando a avaliação como um suporte no processo de responsabilização relacionado aos resultados educacionais. O autor afirma que uma das justificativas para este aumento de controle se apresenta devido ao acirramento da competição econômica entre os países capitalistas, numa clara recuperação da teoria do capital humano. A partir destes pressupostos, em um nítido fundamento liberal, faz sentido desencadear medidas que responsabilizem individualmente o professor por meio de mérito individual.

Pesam sobre os professores as fórmulas, datas e investimentos em uma busca por melhores condições salariais, a partir de seu desempenho na escola. Inúmeras críticas são feitas caso ele não se institua favorável a esse processo. Neste sentido, o professor não reflete sobre os pressupostos que sustentam tais políticas de avaliação, e sim, as executa da melhor maneira possível.

Seria uma forma de escravizar, de segurar o professor para que ele apenas escolarize seus alunos, sem refletir sobre as condições objetivas e subjetivas implícitas nesse processo. Por outro lado, esse não refletir pode compor um quadro muito mais complexo em que se naturaliza a proposta aceitando-a como a única forma de progressão na carreira.

(...) não é possível continuar sustentando que a capacitação em serviço é mais efetiva quando, ao mesmo tempo, se reconhece que essa é apenas uma estratégia paliativa com relação a um mau sistema escolar e uma má (ou inexistente) formação inicial, sendo ela quem garante o domínio dos conteúdos, variável fundamental no desempenho docente; não é possível continuar defendendo a formação docente em termos de oposição entre formação inicial e capacitação em serviço, quando se reconhece que é o próprio sistema escolar (e a sua melhoria) a fonte mais segura de uma educação geral sólida dos professores; não é possível propor novos parâmetros de recrutamento docente – os melhores os mais competentes – esquivando-se das questões salariais e profissionais associadas a esse perfil docente. Não é possível continuar afirmando, em definitivo, que se pode melhorar a qualidade da educação sem melhorar substancialmente a qualidade dos docentes, o que por sua vez leva a reconhecer o quanto é inseparável a qualidade profissional da qualidade de vida (TORRES, 2000, p.166/167).

O professor, diante dessas variadas funções e cobranças profissionais, tem de responder as exigências que conforme se acompanha, estão muito além de sua formação. Porém, como são formados esses professores? Esta questão nos encaminha para conhecer como são formados os professores que tem, entre outras, a séria incumbência de auxiliar, colaborar no processo de escolarização de alunos com deficiências nas escolas regulares.

Para compreender esta incumbência necessitamos retomar algumas questões históricas na composição dessa profissão, atualmente tão fragilizada diante das demandas da escola pública paulista. E é este o tema do capítulo que segue, procurando explicitar como se constituiu historicamente a docência em Educação Especial até as mais novas proposições de formação docente na área.

*A vida só é possível  
reinventada.*

*Anda o sol pelas campinas  
e passeia a mão dourada  
pelas águas, pelas folhas...  
Ah! tudo bolhas  
que vem de fundas piscinas  
de ilusionismo... — mais nada.*

*Mas a vida, a vida, a vida,  
a vida só é possível  
reinventada.*

*Vem a lua, vem, retira  
as algemas dos meus braços.  
Projeto-me por espaços  
cheios da tua Figura.  
Tudo mentira! Mentira  
da lua, na noite escura.*

*Não te encontro, não te alcanço...  
Só — no tempo equilibrada,  
desprendo-me do balanço  
que além do tempo me leva.  
Só — na treva,  
fico: recebida e dada.*

*Porque a vida, a vida, a vida,  
a vida só é possível  
reinventada.*

*Cecília Meirelles*

## ***6. A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NA PROFISSÃO DAS INTERAÇÕES HUMANAS***

---

### **6.1- Breve histórico sobre a formação do profissional em Educação Especial**

Tardif (2009) conceitua a docência como a profissão das interações humanas, pois acontece em um contexto em que as interações estão no centro do processo de trabalho. Com efeito, ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos. Para o autor, essa impregnação do trabalho pelo “objeto humano” merece ser problematizada por estar no centro do trabalho docente. A presença do “objeto humano” modifica profundamente a própria natureza do trabalho e a atividade desenvolvida pelo trabalhador.

A docência nesse sentido não é constituída de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativas e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da história de diferentes maneiras na constituição dessa profissão.

A constituição da docência em Educação Especial não se manifestou historicamente de maneira diferenciada deste processo. A composição da docência na área se manifesta entre ações formativas e experiências diferenciadas no ensino de pessoas com deficiência ao longo da história.

A primeira constituição do Brasil, a de 1824, traça as primeiras intencionalidades voltadas à escolarização do deficiente no país. Temos a partir daí criações governamentais, as campanhas de educação para surdos, cegos e mais tarde os deficientes mentais. As tentativas de escolarização se apresentaram inicialmente na forma de instituições privado-assistenciais de atendimento especializado, e posteriormente também em classes especiais, oficinas separadas da educação regular, onde a figura do educador aparece de maneira a “disciplinar” e “domesticar” a partir de conceitos de normalização a referida população.

Assim sendo, ao longo da história nas tentativas de escolaridade, enfatizava-se que a responsabilidade do atendimento a essas pessoas era da competência do médico, atuando o professor ou o pedagogo “como apoio complementar”, concepção que permanecerá por muitos anos em nossas instituições e no imaginário social das pessoas que lidam com pessoas com deficiência.

Fundamental termos sempre presente que os modos de pensar, os enfoques ou vertentes históricas que envolvem a pessoa com deficiência não podem ou devem ser demarcados de modo estanque categórico. Vão surgindo no contexto social, muitas vezes de

maneira sutis, quase imperceptíveis, e aí permanecem por muito tempo depois de sua preponderância (JANNUZZI, 2004).

Nesse contexto preponderante da medicina, o conhecimento incipiente sobre a deficiência da época, muitas vezes mesclava-se e se confundia com doença mental e a própria formação de professores era ainda escassa, fruto de experiências isoladas, atreladas a esparsas iniciativas oficiais, não sendo encontrado registro de qualquer curso específico para a preparação de professores especializados para o ensino desses “anormais”, apenas a inserção da disciplina Higiene Escolar, no currículo da Escola Normal do Rio de Janeiro em 1919 (JANNUZZI, 2004).

As poucas vezes que na literatura aparecem registros sobre o docente que se dedica às pessoas com deficiências, nesse momento histórico institucionalizados e segregados, a prática da docência é lembrada pela sua “vocação” sendo associado a “ideia da fé”, em uma dimensão quase sacerdotal da pretensa profissão.

Vale destacar, que esse panorama histórico de constituição da profissão de educadores para deficientes é acompanhado das tentativas de formação de professores de maneira geral no Brasil, em que destacamos preponderantemente três fases distintas relacionadas à educação:

A primeira começa em meados do século XIX, com as tentativas de institucionalização da formação de professores primários por meio da Escola Normal; a segunda abrange as primeiras décadas do século XX, com a tentativa pioneira de institucionalização da formação de professores secundários no contexto do ensino superior; a última vai do final da década de 1930 à metade da década de 1990, caracterizando-se pela institucionalização da formação de professores secundários no contexto do ensino superior (BRZEZINSKI, 1996).

Segundo a autora, é entre a segunda e a terceira fases que se iniciam as tentativas ligadas a maior fortalecimento da docência enquanto profissão, vindo acompanhada de maior oferta de escolarização que até então era bem escassa no país. Com o início da progressão da industrialização no país, nas primeiras décadas do séc. XX, a necessidade de maior escolarização começa a se colocar acompanhada por uma pequena e discreta expansão que passa a ser demandada.

Com esse movimento de escolarização formal e ampliada, expandem-se também as tentativas de escolaridade às pessoas com deficiência, demandando ampliação de órgãos de atuação e “*integração*” dessas pessoas, surgindo a chamada docência em Educação

Especial. Os docentes que pretensamente ingressassem nessa área seriam chamados de professores de Educação Especial ou professores especialistas. Sob esta ótica são considerados professores especialistas aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor da classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas (BRASIL, 2001).

Desta forma, a Educação Especial na figura de apoio e/ou exercício profissional assume nesse momento histórico a função de colaborar com a máxima do pensamento positivista, tendo como objetivo adaptar os indivíduos à necessidade social ou se encarregar de esconder da sociedade, na visão da época, os sujeitos que não podem ser “ajustados” caminhando paralelamente ao ensino regular dedicado apenas àqueles que podem ser disciplinados e ajustados ao ensino formal.

Ressalta-se que nasce com esse paralelismo entre educação regular e especial, uma atuação docente também paralela, uma vez que não mantém suas bases no ensino em geral e sim nas bases médicas e psicológicas do sujeito, fortalecendo os princípios de normalização. Estes discursos, legislações e concepções biologizantes atuam tanto nas primeiras tentativas de formação como na prática docente que atua com pessoas com deficiências desde as primeiras tentativas de integração desses sujeitos.

A década de 1930 é marcada, em termos educacionais no Brasil pelo movimento da escola nova com forte influência do pensamento médico e psicológico. Isso irá contribuir para que, no código de Educação do Estado de São Paulo, por exemplo, instituído em 1933, se apresente a primeira manifestação governamental sobre *Educação Especial* com seu desenvolvimento calcado nessas bases. Nesse período, muitos educadores envolvidos com a educação de deficientes utilizam a expressão professores especializados para o desenvolvimento de “ensino emendativo”.

A instalação destes serviços de ensino emendativo, as iniciativas oficiais de formação de professores especializados na área da deficiência são muito restritas, considerando-se também que a entrada de alunos com deficiência no sistema regular de ensino também foram insipientes nesse momento.

Em São Paulo, a Sociedade Pestalozzi organizou, em 1953, o primeiro *Curso Intensivo de Especialização de Professores* realizado anualmente no período de 1953-1959 em períodos de férias escolares (MAZZOTTA, 2001, p. 45). É também desse período a intensificação das ações nas APAEs congregando profissionais de Saúde para ações de reabilitação, ao lado da

formação de professores para o ensino de deficientes, valendo-se destacar que a atuação desses professores estava preponderantemente em instituições filantrópicas.

Na década de 1970, os conceitos de Normalização e Integração têm sua entrada no cenário educacional. Ao invés de focar a atenção nas dificuldades e limitações dos indivíduos, a atenção passa a localizar-se nas potencialidades dos indivíduos e no sentido de desenvolver estas potencialidades em benefício de toda a sociedade. Surge a ideia do *mainstreaming*: “integração progressiva na corrente da vida com os considerados normais”. A ideia era atender a todos com o máximo respeito às suas necessidades individuais. Com isso, desponta uma nova ideia do profissional que irá assegurar essas novas intencionalidades junto aos alunos com deficiência. Entretanto, as possibilidades formativas para esses professores ainda se mantinham nas mãos das instituições filantrópicas.

No período de 1972 a 1989, também em São Paulo, há uma intensificação na oferta de cursos de formação de especialistas, tanto como habilitação específica do curso de Pedagogia, quanto como cursos de extensão e de especialização *lato sensu* realizados por instituições, tanto públicas quanto privadas (confessionais e leigas). Estes cursos se distribuíram por vários Estados atendendo a uma clientela formada de candidatos não só iniciantes na carreira do magistério, como por professores já vinculados à rede estadual de ensino que incentivava uma formação na área da Educação Especial.

No aspecto curricular, as bases identificadas por Mazzotta (1993, p. 107-121) permitem identificar quatro tendências de orientação curricular: *a tendência médico-pedagógica*, primeira a nortear a formação de professores no Brasil e que enfatiza a presença de disciplinas ligadas à neurologia, fisiologia, patologia, anatomia, fonoaudiologia, entre outras; *a tendência psico-pedagógica*, *a tendência pedagógico-psicológica* e finalmente uma tendência de base integralmente *pedagógica*, tendo como definidores os diferentes pesos atribuídos à formação psicológica (aspectos do desenvolvimento, aprendizagem, psicomotricidade e ajustamento) ou pedagógica (fundamentos da educação, métodos, técnicas, recursos didáticos, escola-comunidade e administração escolar). A formulação curricular, em uma base mais intensamente pedagógica, vem como tendência que se afirma na Europa na década de 70 e no Brasil a partir dos anos 1970 do século XX.

Um aspecto que perpassa a maioria dos cursos oferecidos nessa época é o do foco próprio de cada curso em alguma área específica de deficiência: Auditiva, Mental ou Visual. Há ainda, segundo este mesmo autor, no âmbito das políticas públicas, uma confusão entre *serviços de reabilitação* e de *Educação Especial*. Outro destaque a ser considerado é que o foco medicalista que perpassava os vários currículos gerando práticas que distanciavam esta

formação de uma prática realmente educacional (JANUZZI, 2004, p. 181)

Podemos observar que a dicotomização entre o ensino considerado como regular e aquele categorizado como especial, reflete-se claramente nas posturas que vêm orientando as práticas de formação inicial de professores desde seus primórdios.

Por formação inicial compreende-se a instância primeira de formação ao nível universitário para o exercício da profissão, na qual se certifica a preparação do professor como profissional. Existe uma convergência “globalizada” a respeito da necessidade de se redefinir os processos formativos para a área da educação (RAMALHO, 2003, p.97).

Nesse sentido, percebe-se ao mesmo tempo, que os movimentos de ampliação de vagas na educação, bem como a massificação da escola e da docência se estabeleceram e se entrelaçaram com as intenções de formação iniciais ambíguas para a área trazendo para as discussões uma nova forma de entender a educação igualitária, a chamada inclusão educacional.

Pode-se dizer que o discurso que se apresenta como politicamente correto na atualidade é a “inclusão”, que segundo o novo dicionário da Língua Portuguesa da Academia Brasileira de Letras (2008 p.698), significa “ato ou efeito de incluir, envolver, inserção, pertencimento”.

Deste modo, vemos o termo associado entre outras condições sociopolíticas à inserção de alunos com deficiência na rede regular de ensino na chamada educação inclusiva. As ideias de educação inclusiva nesse momento introduzem com isso intensas mudanças na discussão pedagógica relativa aos locais de atendimento educativo, aos projetos educacionais e às propostas de intervenção anteriormente caracterizadas pelo atendimento dos professores nas instituições de Educação Especial.

As discussões se tornam mais complexas na atualidade, tendendo-se a manter as práticas de formação de professores especialistas e professores generalistas, em processos diferenciados e paralelos.

### **6.1.1- Formação para o exercício de trabalho em Educação Especial a partir da década de 1990**

O tema formação de professores esteve presente nas proposições políticas para diversos níveis e modalidades de ensino na década de 1990 fazendo parte das reformas educacionais. Como já explicitado anteriormente, tais reformas fazem parte de uma política mais ampla que vem sendo implementada no Brasil há algumas décadas, colocando o sistema

educacional em conformidade com as diretrizes econômicas sociais e políticas neoliberais, implementadas por agências financeiras e organismos internacionais, como BID, BIRD e UNESCO <sup>66</sup>.

O *Ciclo Social Mundial de Conferências* definiu metas até o ano 2000 mundialmente, trazendo debates sobre equidade social que se reconfiguram e intensificam, partindo de novos elementos como, por exemplo, padrão de qualidade que emerge do contexto de reestruturação produtiva, globalização da economia, observando-se que as discussões nesse momento histórico explicitam a necessidade do Estado repensar e propor alternativas para problemas estruturais da educação brasileira, passando assim pelas reformas nos sistemas públicos de ensino.

Na referida década pode-se dizer que as políticas que orientavam a formação dos professores estavam direcionadas pela política da Integração<sup>67</sup>, pois as ações nesse momento começam a se direcionar ao apoio a Educação Básica no processo de escolarização daqueles que estavam até então distanciados do ambiente formal de ensino.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Darci Ribeiro, Nº 9394/1996 - LDBEN0304/96 (Brasil, 1966, p.120) há indicação de que “os sistemas de ensino devem assegurar professores com especialização em nível médio e superior, bem como professores capacitados no ensino regular para integração desses alunos em classes comuns” <sup>68</sup>. Na interpretação da lei temos a considerar que todo professor deveria ter assegurado na sua formação inicial um conteúdo e/ou disciplina que o capacitasse para o processo de ensino em sala regular, em que a presença do aluno com deficiência é esperada, assim como a capacitação por meio de especialização dos professores por habilitações específicas levando-se em conta cada uma das áreas de deficiências.

A polêmica se centra na criação de uma dualidade entre professor generalista e especialista (BUENO, 1999). O autor, ao se referir à formação dos professores, relata a expressa indefinição, pela total ambiguidade em termos do lócus de formação, na falta de política clara, consistente e avançada com relação à formação dos professores do ensino fundamental, entre eles, o professor especializado, no país.

---

<sup>66</sup> A esse respeito ver Sanfelice: “*Formação docente e os desafios da profissão*” na revista - *Avesso do Avesso* v. 8, n.8 Edição Especial (2010).

<sup>67</sup> Ver BRASIL. MEC. SEESP. Política Nacional de Educação Especial. Brasília, 1994.

<sup>68</sup> BRASIL, 1996 - (Artigo 59, III).

O fato da formação do professor para a Educação Especial ter sido incluída como habilitação dentro de um curso de Pedagogia que, em regra geral, tratou a formação docente como subproduto da formação do especialista, contribuiu, de forma decisiva, para que se formasse um docente especializado, com pouca formação como professor. Isto é, na medida em que boa parte dos cursos de Pedagogia no Brasil considerou que a inclusão de uma ou, no máximo, duas disciplinas, daria conta da formação do professor para as primeiras séries do ensino fundamental, permitiu que se formassem professores para o ensino especial que não passaram por qualquer experiência teórico-prática mais consistente, como professores do ensino fundamental.

Na medida em que algumas habilitações centraram a formação do professor especializado nas dificuldades específicas desta ou daquela deficiência, reiterou, ainda mais uma especificidade docente que não levou em conta as perspectivas ampliadas sobre a relação entre fracasso escolar visto no conjunto geral das práticas escolares e processos pedagógicos com questões específicas para os alunos com deficiências.

Por um lado, o aluno com deficiência exige que o professor do ensino regular adquira algum tipo de especialização para fazer frente a uma população que possui características peculiares, e, por outro, exige que o professor de Educação Especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características. Com a extinção das habilitações específicas, que já eram reduzidas em relação à demanda, criou-se um vácuo, na medida em que, até hoje, não houve qualquer ação política para determinações de parâmetros normativos e que as instituições de ensino superior, especialmente aquelas com tradição na área, não conseguiram se organizar para preencher a exigência determinada pela Resolução n. 2/2001, do Conselho Nacional de Educação, para formação de professores especializados.

Importante esclarecer que com a extinção das referidas habilitações entra em vigor as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. A resolução 12/2001 do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, que definiu em seu artigo 18 que os professores de Educação Especial precisariam comprovar: I- formação em cursos de licenciatura em Educação Especial ou em uma das 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 da Educação Especial (...) (BRASIL- CNE/CEB resolução 12/2001, p 5 e 6).

Após alguns anos da referida resolução, Bueno e Marin (2009) tecem algumas reflexões a partir de novos dados na formação de professores da área e suas implicações na perspectiva da formação docente, relatando que o debate atualmente avulta ao acrescentar

dois novos ingredientes: a polêmica entre os cursos presenciais, tradicionais e os virtuais que grassaram assustadoramente nos últimos anos, ao lado da resolução do Ministério de Educação (CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006)<sup>69</sup> no que se refere à formação de professores para educação de crianças portadoras de necessidades especiais<sup>70</sup>.

Os autores alertam que com a bandeira da inclusão escolar, defendida nos marcos legais dos anos 2000<sup>71</sup>, estão se disseminando cursos de especialização em nível *lato sensu*, sobre educação inclusiva, pelo país, envolvendo universidades e instituições de ensino superior, bem como, organismos da sociedade civil, voltados tanto para a formação continuada, quanto para a formação inicial do professor especializado.

As análises realizadas em relação à formação da área evidenciam o que parece ser uma característica da Educação Especial: a de continuar mantendo distanciamento entre as demandas específicas de seu alunado e as discussões e propostas sobre a formação do professor em geral. Verifica-se, assim, a manutenção da ideia de que as crianças portadoras de necessidades especiais devam ter uma educação diferente das demais, que também não estão recebendo o que precisam e lhes é de direito. (BUENO e MARIN, 2009 p.13).

Verifica-se, também que no conjunto das regulamentações, a formação dos professores para Educação Infantil, séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, e Ensino Médio, inclui a condição a ser adquirida para atendimento às crianças com deficiência, apresentando-se como avanço. Entretanto, as consequências dessa formação, reduzidas em disciplinas isoladas nas licenciaturas, vêm provocando grandes impasses e impactos na escola ao longo de sua implementação.

O debate deve ser ampliado, apesar de tudo. Problematiza-se, portanto: e as especificidades necessárias a um professor polivalente como esse que pode – e vai – se formar em tudo e saber pouco, ao mesmo tempo? Não parece que o curso de Pedagogia tenha sido a melhor solução até o momento, o que nos encaminha a reflexões sobre os focos de formação. (BUENO e MARIN, 2009 p.12).

---

<sup>69</sup> RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. (\*). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o. Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

<sup>70</sup> O termo *portadores* é utilizado nos termos da referida lei.

<sup>71</sup> A esse respeito ver BRASIL. CNE. CEB. Resolução n.2 de fevereiro de 2001, que institui as diretrizes nacionais para A Educação Especial na Educação Básica, Brasília, 2001<sup>a</sup>; Brasil. CNE. CEB. Parecer n.17. Brasília, 2001b; Brasil. MEC, SEESP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, Brasília 2008.

Diante deste impasse, é de urgência construir uma trajetória de formação de professores que coloque em prática princípios sólidos frente às questões relativas ao ensino regular e especial que, certamente, contribuirá para a ampliação efetiva das oportunidades educacionais de todas as crianças, com deficiência ou não na escola regular de ensino.

Há que se pensar um novo modelo de escola e, conseqüentemente, um novo modelo de formação de professores com políticas de formação concretas, para além das atuais ambiguidades e provisoriades, que esteja consonante com a proposta de educação com bases inclusivas contidas na atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (2008).

A concretização da docência em Educação Especial na Educação Básica é acompanhado pelo poder indutório das leis mais diversas sobre educação inclusiva, por um *arcabouço discursivo que afirma uma perspectiva inclusiva* (GARCIA, 2011), que vem se apresentado nas referidas décadas com uma profusão de conceitos de acelerada absorção nas propostas de inclusão das escolas reforçando o distanciamento dos profissionais do regular e do especial.

Não se trata de rompermos com a ideia de uma pretensa educação para todos, sumariamente inclusiva. Entretanto, o aparato legal que subsidia o atual sistema de ensino do país, leis, decretos, políticas inclusivas de toda ordem, utilizam-se desses conceitos e concepções e são capazes de sustentar o discurso médico e psicológico a serviço de uma categoria ou mesmo de interesses mais diversos do capital.

Importante lembrar que a formação para a docência em Educação Especial se insere nas discussões da escola regular nos anos de 1990 e 2000, seguidas de decisões centralizadas sobre inclusão escolar sendo também acompanhadas por um processo de precarização do trabalho docente em geral, em que as preocupações se dividem entre insucesso escolar e proletarização docente<sup>72</sup>.

Saviani (2009) insiste na íntima relação entre *formação e trabalho docente* deixando claro que a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira do magistério em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões de jornada de trabalho e salário. Segundo o autor, agrega-se a precariedade das políticas formativas com sucessivas mudanças ao longo dos anos 90 a precariedade docente recorrente no ensino público de maneira geral.

---

<sup>72</sup> Jannuzzi (2004b, p.11) se refere ao modo de pensar a educação como “redentora, a única responsável pela transformação contextual”.

Referindo-se a formação de maneira geral, Saviani (2010) aponta:

Os cursos de formação de professores devem garantir uma sólida cultura que lhes permita atingir uma aguda consciência da realidade em que vão atuar, associada a um consciente preparo teórico-científico que os capacite à realização de uma prática pedagógica coerente e eficaz. Vê-se que esse tipo de formação só poderá acontecer em cursos de longa duração impregnados de espírito universitário, isto é, realizados no interior de instituições organizadas na forma de universidades. (p.209).

Portanto, a formação deve ter como papel prioritário a compreensão das funções profissionais exercidas nas escolas regulares, envolvendo o *trabalho pedagógico*, bem como os pressupostos concernentes ao novo entendimento que vem sendo construído acerca do conceito de pessoas com deficiência nesses espaços.

Salienta-se que por trabalho pedagógico entende-se todo o trabalho, cujas bases estejam, de alguma forma, relacionadas à Pedagogia, evidenciando, portanto, métodos, técnicas, avaliação intencionalmente planejadas e tendo em vista o alcance de objetivos relativos à produção de conhecimentos docente. (OLIVEIRA D. A., DUARTE, A. C., VIEIRA, L. F., 2010).

Agrega-se a este contexto um grande vazio da/na formação inicial para a área, sem se desconsiderar a existência de dois cursos de formação de professores de Educação Especial no Brasil que se realizam em separado da formação de professores para a Educação Básica, um deles é o da Universidade Federal de São Carlos e o outro da Universidade Federal de Santa Maria. Entretanto, formar consciência política para atuar com alunos com deficiência no espaço da escola regular é, sem dúvida, muito mais abrangente e consistente do que os simples conselhos ou estratégias que, muitas vezes, acredita-se poderem transmitir aos professores como um toque de mágica por meio de formações aligeiradas com pressupostos formativos que não rompem com uma herança de atividade paralela da Educação Especial.

As proposições contidas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, relacionadas à formação docente voltada a diversidade, contemplando conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidade especiais (BRASIL, 2008, p.9) é bem vinda para estudantes, futuros professores da Educação Básica. Contudo, tal formação não substitui o trabalho em específico do professor de Educação Especial com a necessidade de conhecimentos relacionados à sua atuação profissional.

As medidas relacionadas à referida política ganham forma em novas demandas de formação docente: uma relacionada aos cursos de pós-graduação (*lato sensu*) que se

desdobram entre Educação Especial e Educação Inclusiva e a outra sendo reconhecida como capacitação em serviço (aperfeiçoamento e/ou especialização) sob controle direto do Ministério da Educação (MEC) sendo prioritariamente desenvolvidas à distância.

Importante destacar que dentre as medidas do MEC, que ocorrem na busca por maiores qualificações na carreira docente, está a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio do decreto nº 5.800/2006, sob a responsabilidade da Diretoria de Educação a Distância, ligada à Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em parceria com a Secretaria de Educação à Distância do MEC. Seu objetivo é promover a formação inicial continuada de professores, utilizando-se metodologias de educação à distância.

A esse respeito importante considerar que Gatti, Barreto e André (2011) na pesquisa *Políticas Docentes no Brasil: um Estado da Arte*, trazem importantes considerações sobre o conjunto de cursos da UAB com focalização na diversidade trazendo um evidente desequilíbrio entre focalização na abordagem dos componentes obrigatórios do currículo da educação básica e a ampla variedade de cursos que contemplam a diversidade, seja na forma de temas transversais, seja dirigidos a modalidades específicas de escolaridade, como educação no campo, educação indígena e quilombola, entre outros.

A seguir descreveremos uma das propostas de formação em Educação Especial à distância, caracterizada como formação em atendimento educacional especializado (AEE), uma vez que neste tipo de formação a proposição é que o professor de Educação Especial deve tanto ter acesso a conhecimentos gerais para o exercício da docência, como para conhecimentos de seu campo específico.

## **6.2 - Formação à distância: novas dimensões para o trabalho em Educação Especial?**

*“A prefeitura está oferecendo, digo exigindo, de nós professores de Educação Especial esse curso novo da Educação Especial. Tenho feito esse do AEE on-line, sabe. O currículo do curso parece com aquele da minha graduação na década de 90 com as habilitações.” [P4]*

Na fala da professora pode-se perceber que o referido modelo formativo integrou-se ao sistema educacional como requisito para aperfeiçoamento docente. Importante destacar que a formação continuada se coloca como uma das recomendações Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (2009). A atual política recomenda que os

cursos de formação inicial sejam presenciais e que seja reservado prioritariamente a EaD para a formação continuada de professores (GATTI, BARRETO E ANDRÉ, 2011).

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (2008) define a função do serviço de AEE:

“[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.” (BRASIL, 2008 p. 11).

Importante lembrar que a oferta de AEE esteve presente em legislações anteriores iniciando pela Constituição da República Federativa de 1988. A centralidade das discussões em termos legais é reassegurada no Decreto nº 6.571/2008 e também nas diretrizes operacionais dispostas na Resolução CNE/CNB nº 4/2009.

“[...] considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008, art.1º).

Nos textos das referidas legislações a descrição do AEE se faz como não substitutivo ao currículo desenvolvido pelas escolas regulares; e na nota técnica – SEESP/GAB nº 11/2010, o locus de atendimento é instituído nas salas multifuncionais implantadas em escolas regulares; enquanto que na Nota Técnica – SEEP/GAB/ nº9/2010, há o oferecimento do serviço para os centros de atendimento educacional por meio de “orientações para a organização de Centros de Atendimento Educacional”.

Este conjunto de legislações/orientações oficiais se sustenta na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (2008), em que dentre vários pressupostos, está a garantia de ações de apoio técnico e financeiro por parte do Ministério da Educação. Este, por sua vez, define o AEE como centralidade da Educação Especial, incluindo-se o locus de formação.

O referido apoio técnico e financeiro entre outras ações, viabilizou em todo país a partir de 2007 os “Cursos de Formação Continuada de Professores para o AEE em nível de aperfeiçoamento ofertados inicialmente pela Universidade Federal do Ceará (UFC)

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e o Cursos de Especialização em 2010 em Formação Continuada para Professores para o Atendimento Educacional Especializado” inicialmente sob responsabilidade da Universidade Federal do Ceará e da Universidade Estadual Paulista, campus de Marília em forma de ensino à distância. Na presente pesquisa não se desconsidera a importância destes cursos, nem se faz objetivo analisar o modelo de ensino denominado EaD (Ensino à Distância), mas a carga horária disponível para as modalidades e a estruturação que pode não favorecer os aspectos específicos e de aprofundamento na formação docente – característica própria das especializações.

Desde 2007, a UFC vem realizando cursos de formação/aperfeiçoamento em AEE, na modalidade à distância. Naquele ano foram formados 1.178 professores alunos de 120 municípios: em 2008, mais 2.145, de 600 municípios brasileiros e em 2010/2011 serão formados 3.150 professores<sup>73</sup>.

A escolha dos cursistas se apresenta com critérios pré-definidos cabendo aos Estados e municípios envolvidos a seleção. O curso é composto das seguintes disciplinas: metodologia de pesquisa científica; ensino EAD; deficiência física; deficiência intelectual; deficiência visual; pessoa com surdez; transtornos globais de desenvolvimento e deficiência múltipla. A carga horária total é de 448 horas.

O EDITAL Nº 002/2009 /PR-PPG do Curso define os objetivos:

- Formar professores para realizar o AEE nas salas de recursos multifuncionais das redes públicas de ensino brasileiras, de modo a promover o acesso, o prosseguimento e a participação do aluno com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento nas escolas comuns de nível básico;
- Habilitar o professor de AEE a trabalhar com métodos e práticas de ensino que possibilitem o acesso, o prosseguimento e a participação do aluno com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento na escola comum como sujeito do conhecimento, emancipado e autônomo;
- Prover os recursos humanos e materiais de que necessitam esses alunos no sentido de lhes permitir agir com eficiência e satisfação no ambiente escolar e fora dele;
- Possibilitar a interlocução entre o professor da sala de aula comum com o professor do AEE mediada pelos saberes do AEE. (Normas do Curso de Especialização (*lato sensu*) Fortaleza - CE – UFC- 2010 / 2011).

---

<sup>73</sup> Fonte: Portal da UFC- <http://www.ufc.br>

O curso inicia-se com um texto intitulado: “Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar a Escola Comum Inclusiva” elaborado pela UFC com apoio do Ministério da Educação – MEC e da Secretaria de Educação Especial – SEESP que descreve o AEE em articulação entre a escola comum e a Educação Especial com ações e responsabilidades compartilhadas.

O referido texto alerta para a necessidade da articulação com o Projeto Político Pedagógico, a gestão democrática da escola e a autonomia, refletindo sobre a importância de inserir o AEE nas intencionalidades e trabalhos da escola comum, conforme podemos acompanhar:

O PPP prevê ações de acompanhamento e articulação entre o trabalho do professor do AEE e os professores das salas comuns, ações de monitoramento da produção de materiais didáticos especializados, bem como recursos necessários para a confecção destes. Além das condições para manter, melhorar e ampliar o espaço das salas de recursos multifuncionais, inclui-se no PPP a previsão de outros tipos de recursos, equipamentos e suportes que forem indicados pelo professor do AEE ao aluno (ROPOLI, MANTOAN, SANTOS e MACHADO, 2010).

A partir destes pressupostos, entre outros, envolvendo questões gerais da educação, pode-se compreender que o eixo comum e central do curso está no *acompanhamento* do aluno com deficiência na escola regular; entretanto, com o referido texto sobre projeto, gestão, entre outros assuntos fundamentais para compreensão geral do funcionamento das escolas somente um debate virtual é proposto.

Nesse sentido pode-se dizer que se favorece o atendimento educacional especializado<sup>74</sup> em detrimento do apoio pedagógico em classe comum. Privilegia-se, portanto, o formato centrado na resolução de problemas simples, questões de ordem prática dos alunos com deficiência na escola, em detrimento de questões mais aprofundadas na educação, em que o fazer fica centrado ao imediato, ao fragmentário, em que os conhecimentos teóricos, metodológicos e filosóficos não ocupam lugar formativo.

Neste aspecto cabe destacar que a metodologia utilizada com as discussões e reflexões realizadas nos respectivos fóruns não estabelecem, de fato, uma interação efetiva de todos os cursistas, pois o ambiente virtual não estimula o compartilhamento dos

---

<sup>74</sup> Edital nº 01, de 26 de Abril de 2007, que institui o programa de implementação de salas de recursos Multifuncionais.

questionamentos, quanto às dúvidas, às pontuações, às discordâncias e, muitas vezes, há demora do parecer da Supervisão de área e da Coordenação do Curso.

Nesse sentido, Martins (2010) no texto: *O legado do século XX para a formação de professores* faz uma importante análise a respeito da relação entre formação profissional enquanto *lugar formativo* e atividade produtiva, ou seja, a formação que é dada ao trabalhador na relação com o produto de seu trabalho diante das condições histórico-sociais nas quais ocorre, sinalizando a urgência da valorização do professor na sua trajetória identitária a partir de sua prática social, em que se deva privilegiar a assunção dos elementos fundamentais requeridos para uma sólida formação inicial e continuada no que se inclui, em especial a proposição do conhecimento intelectual produzido pela humanidade.

Conforme se pode notar, há muito que avançar e refletir sobre a formação de professores de áreas específicas e/ou geral, uma vez que modelos simplificados, moldados em “*tamanho único*” (MAGALHÃES, 2011) na área da Educação Especial podem reforçar duas questões importantes: a primeira é o fortalecimento de conceitos biologizantes e individuais da deficiência tendo como implicação a polarização do atendimento na figura de um docente *especializado*. A segunda é a continuidade da visão de que, por meio do professor especialista e de um modelo de atuação, a escola poderá solucionar problemas decorrentes do contexto social da exclusão.

Permanece, assim, a dúvida em relação ao modelo de formação proposto na atualidade. Tal modelo, terá condições do enfrentamento a essa problemática, partindo-se dos pressupostos apresentados parecendo-nos claro que *qualificar* os professores se tornou palavra de ordem nos anos de 1990 e 2000.

### **6.2.1 - Educação Especial e o Serviço de AEE: formação continuada dos professores de Educação Especial**

*“Eu não sei onde, no governo, as coisas se perdem, pois foram bons os quatro meses de curso tanto presencial e on-line. Mas na escola as coisas se perdem e ficam soltas.” [P1]*

Os relatos das professoras suscitam várias reflexões. A primeira diz respeito à nova forma de compreender a Educação Especial a partir do serviço proposto de atuação, a sala de apoio pedagógico especializado (SAPE) e o atendimento educacional especializado (AEE) serviços primordiais no trabalho em Educação Especial. Conforme se acompanha - A educação inclusiva compreende o atendimento escolar dos alunos que apresentam

necessidades educacionais especiais e tem início na educação infantil ou quando se identifiquem tais necessidades em qualquer fase, devendo ser assegurado atendimento educacional especializado na SAPE. (Conselho Estadual de Educação nº 68/07, art. 1º- Seção II- Da Caracterização e Destinação. Artigo 161).

Para tanto, compreender a formação continuada oferecida para profissionais que atuam ou atuarão nos cotidianos de AEE nos parece questão de base. Compreendendo esse professor não somente como aquele que aplica os conhecimentos e técnicas adquiridos, mas que atuará no espaço da escola regular nas diversas dimensões em constante contradição.

Portanto, define-se como formação contínua o conjunto de atividades desenvolvidas pelos professores em exercício com objetivo formativo, realizadas individualmente ou em grupo, visando tanto ao desenvolvimento pessoal como ao profissional, na direção de prepará-los para a realização de suas atuais tarefas ou outras novas que se coloquem (ALMEIDA, 2005).

Nesse sentido, a Educação Especial, na proposição de mais um modelo fechado de formação e atuação, passa de uma área de atuação e conhecimento para um *modus a mais* no fazer com alunos com deficiência nas escolas regulares.

O caráter clínico e segregador que acompanhou as pessoas com deficiência projetou historicamente também a formação na área sendo criticada pelo distanciamento dos aspectos educacionais. Dessa forma, indagamos: não estaríamos reforçando esses princípios nos referidos cursos de capacitação e aperfeiçoamento? Dessa forma o trabalho do professor, subsidiado por políticas formativas de foco, tem outro caminho senão o distanciamento do ensino regular?

Esta visão de formação para aquisição de novas competências isoladas e fragmentarias é própria do sistema capitalista, em que o professor é visto como um *expert* competente tecnicamente e pouco articulado contextualmente. Vê-se no relato da professora o quanto essa questão impacta a área: “*Na Educação Especial cada hora é pra fazer de um jeito*”. [P 2]

Os *saberes movimentados – saberes disciplinares, curriculares, experimentais* (TARDIF, 2002) são perdidos num fazer calcado em novos pressupostos, sem reflexão por parte do professor de Educação Especial sem conseguir traduzir aos alunos pressupostos importantes de sua área de atuação e conhecimentos sistematizados em sua área disciplinar.

Entretanto, percebe-se que o professor não deixa de se capacitar, de buscar, impulsionado pela lógica das competências individuais, ele se desdobra entre capacitação contínua e trabalho.

*“Tenho estudado muito tanto para as provas do mérito quanto para os novos cursos que estão aparecendo como esse do AEE que acabamos fazendo nos períodos de descanso mesmo.” [P 3]*

Outra reflexão que é trazida pelo relato acima, diz respeito à formação continuada sendo realizada de maneira a complementar uma jornada de trabalho, sendo realizada nos momentos extra-escola, noturnos, finais de semana, enfim, períodos de descanso. Aqui repousa a noção de *precarização do trabalho*, no sentido de solicitar mais e melhor do professor, obrigando-o a qualificar-se, mesmo que isso lhe provoque sobrecarga de trabalho.

A formação continuada assim sendo vista, coloca-se apenas como objetivo de apresentar novas fórmulas, aplicação de novas tecnologias, enfim, instituir novas competências com novos contornos. O descrédito aos momentos de formação vai se situando na prática dos docentes conforme podemos acompanhar pelo relato da professora: *“Existe também um grande elefante branco que é o CAPE<sup>75</sup>”*. [P 4]

Do ponto de vista da escola regular, das exigências institucionais e da organização do trabalho em Educação Especial o que significam tais formações tanto iniciais como continuadas? Estariam dando conta dos impasses e desafios colocados a esses professores?

Os professores são convocados para uma avalanche de ideias fragmentadas, descontextualizadas, que vão chegando em forma de diretrizes, normas e orientações que impactam sobre seu trabalho de forma a fragmentar também suas ações, pois fragmentam seus saberes específicos na área de atuação. Valendo-se destacar que os *saberes específicos da docência* que dão sustentação aos professores, resultam da estreita articulação entre formação, profissão e condições materiais em que estas resultam em uma cultura profissional (SAVIANI, 2010).

Os saberes frágeis são entrelaçados às condições desfavoráveis em que o professor é mais uma peça em uma grande engrenagem com objetivos muitas vezes não tão explícitos. A exemplo da *videoconferência*<sup>76</sup> para todas as Diretorias estaduais pela Rede do Saber<sup>77</sup>, denominada *O serviço de “Educação Especial na Diretoria de Ensino e suas implicações”*,

---

<sup>75</sup> Centro de Apoio Pedagógico Especializado – SEE/SP.

<sup>76</sup> Videoconferência realizada em 03/08/2011 para todas as Diretorias estaduais pela Rede do saber, denominada *O serviço de Educação Especial na Diretoria de Ensino e suas implicações*. Disponível em <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais>. (acesso em 07/08/2011).

<sup>77</sup> Disponível em: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/> ( acesso em 20/01/2012).

com o objetivo de pensar o trabalho em equipe, esclarecer questões relativas ao cadastro (CIE) de alunos com deficiência no censo escolar.

Desde 2009, a Rede do Saber integra a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores Paulo Renato Costa Souza, criada pelo Governo do Estado de São Paulo para os docentes da rede pública de ensino. A Escola de Formação faz parte do "Programa + Qualidade na Escola" e tem como objetivo complementar o conhecimento dos professores de modo semelhante aos cursos de especialização. Os educadores participam de formações presenciais e a distância, por meio de tecnologias da Rede do Saber e das 91 Diretorias de Ensino. O currículo adotado nas 5.300 escolas estaduais é o foco das aulas.

Destaca-se uma das conferências realizadas por Maria Elizabete da Costa (Coordenadora do CAPE), Newton Oliveira de Resende (Técnico do CAPE) e Silvia Elaine Miranda (Coordenadora do cadastro de alunos), tratando entre outras questões do cadastro de alunos no sistema, iniciando com alguns pressupostos a serem repassados para os professores pelos PCPs das Diretorias nas questões referentes ao trabalho em equipe na Educação Especial.

Entre as orientações, um grande apelo a conceitos como "*sinergia*", "*empatia*", entre outros relacionados aos professores, bem como, o coordenador da Educação Especial como àqueles que devem desenvolver atitudes de estar "*com*" os outros uma vez que cada setor *cuida* de um pressuposto e os docentes e coordenadores da Educação Especial *cuidam* do setor que lida com diversidade. Nas palavras do Conferencista Newton:

(...) nós acima de tudo, devemos respeitar dentro da equipe a diversidade numa área que se apresenta com grandes desafios. (...) A equipe deve zelar para que os conflitos não se tornem confrontos. Para que isso ocorra é preciso ter um plano de trabalho com habilidade e competência, é preciso que os setores de planejamento ofereçam isso.

A referida videoconferência termina com orientações diferentes para cada aluno inserido nos cadastros, com grande ênfase aos alunos que são matriculados em instituições filantrópicas uma vez que o Estado de São Paulo possui convênios com as mesmas.

Nesse pequeno trecho da videoconferência, parece ficar claro como a palavra *diversidade* aparece como *palavra de ordem*, aumentando assim o controle sobre os processos disciplinares na escola. O caminho, segundo o Estado, parece ser de utilizar a diversidade, sob responsabilidade daqueles que trabalham com pessoas com deficiências, para uma "*felicidade coletiva*" (LAZZARIN e MACHADO, 2009). Todos apreendendo a conviver de forma

pacífica, harmônica, ordenada na escola, onde os conflitos devem ser gradativamente controlados.

Lazzarin e Machado (2009) afirmam que é possível verificar as sanções e interdições do discurso inclusivo no campo da educação. Nas palavras das autoras:

Em tal discurso é posicionado como uma verdade, ganhando um estatuto politicamente correto. Parece aqui se constituir um círculo interconectado entre diversidade, inclusão e tolerância. Circuito este que vem movendo também os processos de formação de professores no Brasil, já que tais emblemas não interessam mais somente ao campo da Educação Especial, mas as todas as áreas de ensino. Todos os professores são convidados a passear por essa rica e exótica miscelânea (...) não é difícil pensar o quanto esses discursos se constituem em estratégias de governabilidade neoliberal. (p.08 e 11).

Sendo assim, a formação contínua por videoconferência, parece deliberar que os professores e coordenadores da Educação Especial construam uma posição cultural da diferença, uma posição de tolerância se responsabilizando pacificamente por mais essa demanda complexa e multidisciplinar dentro da escola.

Mais uma vez vemos a formação desses professores e coordenadores carregada de pressupostos técnicos de como lidar com a *diversidade*, como se a escola realizasse tal feito somente sob o olhar atento de um professor especialista. Um *expert* em diversidade, porém pouco articulado contextualmente na escola. Um professor polivalente que constantemente deve *reafirmar* a importância do outro e da diferença entre os sujeitos, sempre agindo com o rótulo da tolerância.

Esse contexto de formação continuada se entrelaça com o exercício de trabalho dos professores, em total desalinho conforme podemos acompanhar pelos relatos da professora:

*“No CAPE tem a estação de transcrição em braile que desde fevereiro eu tenho dois alunos que chegaram e foram inseridos no sistema. E ainda em junho não receberam os livros e a gente vai fazendo na impressora, à mão, bem rápido e continua com o texto do jeito que dá. E continuamos assim, sem esse serviço do CAPE. Eles dizem que o trabalho já está na diretoria a diretoria diz que o CAPE não mandou. [...] A gente continua com a demanda, daí como fazer? Eu até me esqueci de cobrar mais. [...] Hoje nós estamos assim.” [P 4]*

*“Hoje somos SAPE, Sala de Apoio Pedagógico Especializado, então existe capacitação às sextas [feiras] no CAPE, onde eles chamam pessoas de renome para trabalhar mapas, mobilidade, entre outros. Mas eles deviam perguntar mais para a gente sobre a formação que precisaríamos fazer para nosso trabalho.” [P 4]*

O apoio é oferecido em formato de videoconferências, de orientações realizadas aos coordenadores, para se chegar posteriormente aos professores. O fazer dentro da SAPE, fica condicionado às novas técnicas e determinações, aos apelos e indicativos para uma maior parceria entre todos, entretanto, as condições objetivas e subjetivas parecem não se apresentar alinhadas à essa lógica, uma vez que contraditoriamente o próprio trabalho com o aluno com deficiência fica secundarizado.

A formação precisa alargar a experiência dos professores, precisa ser apropriada para dar consistências a suas atividades curriculares, ampliando sua visão de mundo. A noção de experiência implica, necessariamente, o reconhecimento dos sujeitos como reflexivos que, em suas ações, repõem continuamente o movimento da história. (THOMPSON, 1981, p.182)

O autor, utilizando categorias originárias do marxismo de maneira historicizada, enfatizou a importância da análise da “*experiência humana*” (seus limites e possibilidades) para o estudo do indeterminado curso da história. A partir das ideias de Thompson, propõe-se a discussão do processo de escolarização contemporâneo, partindo do pressuposto que ele acontece em contexto cultural complexo, marcado por diferentes tradições. Tal perspectiva permite pensar as culturas escolares como processo e resultado das experiências dos sujeitos, dos sentidos construídos e compartilhados e/ou disputados pelos atores que fazem a escola.

Portanto, a formação para o exercício do trabalho pressupõe experiência, no sentido de pressupor a compreensão do trabalho, ficando visível tanto na sua projeção como na execução. Sem isso as formações continuadas se esvaziam de sentidos e o exercício do trabalho, bem como o desenvolvimento profissional dos professores se ocupam apenas das relações funcionais, esvaziando-se de sentido político. Imbérnon (2001) destaca Desenvolvimento Profissional não apenas como cursos de formação continuada, mas como parte do conjunto de fatores que impedem ou que possibilitam que o professor obtenha avanços ao longo de sua vida profissional, como parte de projetos institucionais, influenciado por fatores como as condições de trabalho, as relações com a comunidade, a legislação que regulamenta a profissão, os salários e estrutura formal, bem como o nível de decisão e participação desse profissional na escola.

Sendo assim, pode-se dizer que o desenvolvimento profissional desses professores fica assim submerso em questões de ordem prática, competente e flexível, sendo estas pouco aprofundadas nas formações, impondo-se um fazer aligeirado, em que os docentes são colocados e/ou se colocam em um posto de *especialismo* na SAPE, distante do projeto pedagógico escolar.

O presente texto teve como objetivo analisar o impacto causado pelas formações tanto iniciais como continuadas no trabalho das professoras de Educação Especial, na tentativa de contribuir para a transformação desses lugares, salientando que transformar é dar *movimento as experiências*, é instituir novas práticas de resistência e denúncia.

Os impactos podem ser vistos tanto nos problemas atuais das formações continuadas à distância, quanto nas escassas possibilidades de reflexão, troca, planejamentos e reconfigurações que estes professores possuem. O trabalho pedagógico realizado será fruto da soma de todas essas condições sendo visto como *produtivo*, pelas instâncias superiores, uma vez que se inclui na perspectiva do trabalho intensificado, porém com efeitos desastrosos nas práticas escolares com alunos com deficiência.

*Atitude*

*Minha esperança perdeu seu nome...*

*Fechei meu sonho, para chamá-la.*

*A tristeza transfigurou-me  
como o luar que entra numa sala.*

*O último passo do destino  
parará sem forma funesta,  
e a noite oscilará como um dourado sino  
derramando flores de festa.*

*Meus olhos estarão sobre espelhos, pensando  
nos caminhos que existem dentro das coisas transparentes.*

*E um campo de estrelas irá brotando  
atrás das lembranças ardentes.*

*Cecília Meirelles*

## ***7 - Considerações finais***

---

Esta pesquisa se propôs analisar e refletir quais relações e condições de trabalho os professores de Educação Especial do Estado de São Paulo enfrentam no cotidiano escolar. Seu desenvolvimento se pautou em pressupostos teóricos de abordagem crítica tendo como fundamentos as contribuições de autores como Marx, Gramsci, Saviani, entre outros. O esforço teórico e analítico empreendido visou compreender o trabalho humano no exercício da docência em Educação Especial, em que as condições e as relações estão articuladas pelo modo de produção vigente.

Uma série de mediações foram necessárias, demandando o estudo de pesquisas realizadas sobre a docência no Brasil, leitura de documentos, bem como acesso à sites e dados estatísticos. Como procedimento metodológico: a Análise coletiva de trabalho. Importante destacar que estas mediações foram necessárias uma vez que se acredita que para se compreender o trabalho desses professores, faz-se necessário também conhecer o contexto geral e específico em que o trabalho é executado.

Ao final deste estudo, as considerações finais foram didaticamente dispostas: 7.1- O que se evidencia na pesquisa quanto ao trabalho desses professores. E por fim, 7.2 - As perspectivas que se abrem sobre o trabalho em Educação Especial.

### **7.1 - O que se evidencia na pesquisa quanto ao trabalho desses professores**

É oportuno iniciar as considerações com uma frase dita por uma professora: *É como se a política tivesse que ser minha, entende, e não do Estado.* [P3]

A frase suscita reflexão pela exatidão e síntese trazidas pela professora em relação às políticas estaduais. O trabalho dos professores de Educação Especial parece carregar as marcas de projetos e políticas de governo que continuamente vem impactando seu fazer docente, responsabilizando individualmente os professores por suas ações.

Mesmo que sem o devido aprofundamento, retoma-se a questão dos repasses de verbas destinados às Instituições como sendo um fator de desequilíbrio entre o fazer em Educação Especial no Estado. É como se o processo de privatização, por meio do fortalecimento dos convênios, estivesse dentro da escola regular, reforçando as ações, práticas e o trabalho executado.

O caráter de “substituição” da escola regular pelo espaço privado é assegurado com repasses constantes de verbas a partir de convênios consolidados no Estado de São Paulo, ano após ano, sendo reestruturados a partir de novas formas de controle da demanda atendida.

Nesse sentido, a condição historicamente construída de atendimento clínico, especializado, oferecido pelas Instituições é enaltecido pelos profissionais da escola regular, colocando-se o fazer nas salas de recursos como extensão desses serviços. Esse pensamento fortalece o princípio tão discutido pela área da Educação Especial de se colocar a Instituição especial como escola do sistema regular de ensino, uma vez que já pertence a ela de maneira oficial dentro do estado por meio dos sólidos convênios.

A organização pedagógica especializada organizada pela escola regular, na forma de salas de recursos, de maneira geral, não é suficiente para colocar o pedagógico como eixo central do trabalho educacional, pelo contrário, acaba por solidificar ações indefinidas, incompletas no fazer docente cotidiano carregado de responsabilidades e exigências.

Ao mesmo tempo de maneira concomitante vê-se que os pressupostos acolhidos pelo Brasil em acordos internacionais em que a *produtividade e a flexibilidade* no trabalho docente são enfatizadas, são implantadas pelo estado mais rico da federação com excelência.

As professoras de Educação Especial evidenciaram um fazer docente carregado de marcas de descontinuidade, fragmentação dos espaços coletivos, em que o trabalho prescrito a elas carrega pressupostos de produtividade, de competências, de desenvolvimento de habilidades, cuja competitividade é desencadeada por avaliações de desempenho.

Deste modo, o trabalho prescrito é executado de duas maneiras diferenciadas, em que se executa o que lhes é solicitado pelas chefias distanciadas preenchendo papéis, relatórios e afins e participando de formações continuadas prescritas ao serviço da Educação Especial do Estado. Outro aspecto observado se faz relacionado às *burlas* realizadas pelas professoras, as ideologias defensivas desenvolvidas, dada distância entre o que se pede e o que se desenvolve no trabalho.

Entretanto, o trabalho real aparece no cotidiano das salas, da escola em que o professor está ligado, muitas vezes em comum acordo com gestores e chefias imediatas que trabalham junto com essas professoras. As prescrições são desenvolvidas fazendo consensos e acertos internos na escola.

Outro aspecto revelado pela pesquisa diz respeito às jornadas de trabalho propostas pela SEE/SP. São compostas com diferentes números de horas, dependendo da função desempenhada pelo professor. As professoras de Educação Especial revelam o acúmulo de

trabalho tanto na escola quanto em casa, bem como as formações continuadas, chamadas de qualificações, sendo realizadas em momentos de descanso semanal.

Associando-se à jornada, aparecem as especificidades do exercício de trabalho em Educação Especial, uma vez que a contínua busca pelo professor especialista se coloca cotidianamente no trabalho dessas professoras. Nas palavras da professora: [...] *minha sala de recursos parece uma tenda dos milagres, e tem uma fila igual ao [do] INSS. [P 3]*

A atuação docente, dessa forma, precisa ser carregada dos *saberes específicos da profissão* instrumentalizando as professoras de Educação Especial a enfrentarem essa problemática na escola. No entanto, não foi o observado na pesquisa.

Observou-se a partir dos relatos das docentes uma prática pedagógica carregada de pressupostos de “*atendimentos*”, termo impregnado de origens médicas, em que o fazer fica dividido entre pressupostos de cura aos males escolares e de tensão pela preocupação em pedagogizar o espaço da sala de recursos.

Esse movimento de tensão é explicitado nas falas onde se percebeu grande angústia por não conseguir esclarecer aos demais profissionais das escolas funções desempenhadas. Nesse sentido, a preocupação em “diagnosticar”, em “acompanhar os processos de avaliação médica” para “separar” quem é seu público alvo, é constante na vida cotidiana de trabalho dessas docentes.

As professoras explicitam um movimento de esgotamento originário da exigência de “salvar” seus alunos da não escolarização, da vulnerabilidade social, das situações excludentes à que estão submetidos na escola regular. Somando-se a isso, as premissas do assistencialismo e da filantropia que parecem sustentar o entendimento de que lidar com a condição de ser deficiente é algo que somente a Instituição Especial sabe e pode fazer.

Nesse sentido, a partir das falas das professoras pode-se perceber que a perspectiva clínica e filantrópica de atuação permanece na escola regular, secundarizando-se o trabalho pedagógico desenvolvido nas salas de recursos.

Somando-se a estas questões, o atuar nas salas de recursos é alicerçado por formações desconectadas, de falta de materiais específicos de trabalho com alunos com deficiência, de fazeres nos quais se mudam as deliberações mudando-se também as perspectivas de trabalho. Pode dizer então, que as formações coadunam com um modelo de trabalho extenso, em que cabem jornadas longas, acúmulos docentes, subsunção do tempo livre, fazer técnico e descontextualizado entre outras questões.

As formações nesse sentido combinam com uma organização de trabalho flexível e competente típica da sociedade capitalista, em que o sujeito é apenas um objeto do trabalho e

utiliza sua força de trabalho como valor. Inicia-se assim, um processo de auto-alienação de suas possibilidades, uma vez que os professores não se detêm instrumentos nem formativos nem operacionais para o exercício de seu trabalho.

As professoras de Educação Especial, em muitos momentos parecem estar sendo cooptadas por deliberações que colocam sobre seu trabalho pedagógico funções diferenciadas: oferecer o AEE (na SAPE, na itinerância, entre outros), colaborar (nos processos coletivos da escola), encaminhar (quando há necessidade de interfaces, por ex. saúde e educação), registrar (na execução de infindáveis relatórios), e constantemente se qualificar (dado número de formações continuadas oferecidas). Todo esse processo vivenciado sem grandes momentos de reflexão sobre as condições em que essas práticas se estabelecem.

No decorrer da pesquisa, as professoras manifestaram momentos de alienação, naturalizando as leis do mercado, bem como, às imposições burocráticas na profissão, entretanto, esses momentos foram permeados por momentos de grande análise e denúncia de suas condições no trabalho.

Isso valida a ideia de que a vida cotidiana é carregada de contradições não se constituindo um espaço somente da vida alienada, ao contrario, é um campo de disputa entre *alienar-se e/ou desalienar-se, cooptar e/ou resistir* a partir de suas experiências no exercício de seu trabalho.

E por fim, mas não menos importante, coloca-se a política de silenciamento dessas professoras que apreenderam os vínculos de trabalho temporários como sendo *naturais e usuais*, uma vez que reconhecem sua precariedade, entretanto, não se mobilizam em organizações para denunciar essa prática entre os docentes da Educação Especial.

Nesse sentido, pode-se dizer que o trabalho temporário, permeado por todas essas relações sociais priorizando a disputa e a recompensa, constrói a consciência desses professores. Afirma-se também que esse se constitui o maior poder dos mecanismos de controle estaduais uma vez que as professoras são desmobilizadas subjetivamente.

Pode-se então dizer que o desenvolvimento profissional dos professores de Educação Especial com o histórico da filantropia da área, atuações *beneméritas, doação*, entre outros tantos pressupostos, contrastam na atualidade com condicionamentos diversos do mundo do trabalho no século XX. Estes condicionantes de intensificação do trabalho, agregadores de valor a custo da força de trabalho, vem alicerçando o trabalho desses professores nas escolas públicas de SP.

O desenvolvimento do trabalho associado a esses valores provoca ações desordenadas, levando-se a precariedade nas condições objetivas e nas relações sociais desses professores.

Visto que, as consequências desse tipo de trabalho precário, flexível, competente para a subjetividade do trabalhador podem ser alarmantes.

As novas configurações no exercício do trabalho trouxeram consequências para a prática das professoras, uma vez que as condições e relações vividas colocam o exercício do trabalho num lugar de estranhamento e de insatisfação. Nas palavras do P 3: *não desejo ficar falando de trabalho.*

Nesse sentido, muitos professores de Educação Especial paulistas ao longo da organização da pesquisa optaram por não falar. As recusas à participação na pesquisa podem ser compreendidas num contexto em que o trabalho é sentido na perda da sua unidade transformadora e os meios pelos quais se realiza a atividade se tornam descolados da vida cotidiana. As possibilidades infundáveis do trabalho são apagadas sobrando-se apenas as marcas da apatia e o silêncio que necessitam ser compreendidas.

As perguntas realizadas no início da pesquisa vão sendo refletidas diante da concretude das respostas das professoras participantes que acabam por refletir efetivamente suas condições e relações. E, diante das condições apresentadas pelos professores, constata-se que as demandas ampliaram-se, todavia, as condições estruturais vêm se deteriorando na atividade dessas professoras.

Isso alicerça questões importantes a serem destacadas: a primeira diz respeito às ações fragilizadas e precárias no exercício de seu trabalho. A aceitação das avaliações externas, as bonificações e o acolhimento às provas de mérito por parte das professoras participantes foi uma questão revelada na pesquisa.

As professoras incorporam o conceito neoliberal de “*competências e empregabilidade via profissionalização*”, buscando formações de maneira a acordar plenamente com os pressupostos, não refletindo sobre como estes são realizados. Desencadeia-se um processo de busca por avaliações de desempenho, de recompensas salariais, visando produtividade e eficácia. Uma vez que a prova do mérito é realizada a qualquer custo pelas professoras.

As professoras sabem tudo sobre a maneira de se obter mérito, reconhecem o caráter individualizante dos pressupostos avaliativos, entretanto, estudam, incorporam e executam com responsabilidade uma vez que se institui como única forma de recompensa salarial.

Ao mesmo tempo, observa-se que se instituindo a individualização como forma de desempenho profissional, institui-se também a responsabilidade individual, cabendo as docentes empreendedorismo, criatividade, confiança e disposição para lidar com quaisquer demandas que tenham na chamada “diversidade” escolar.

Em segundo lugar, revela-se um movimento de competição em que cada um é responsável por si e de maneira muito contraditória desenvolvendo um discurso normalizado e tolerante ligado às questões de *diversidade* na escola. Discurso este fortalecido por vídeos-conferências, organizadas pelas instâncias superiores, em que as receitas e prescrições são estabelecidas como forma de criar ambiente passivo e tolerante às questões problemáticas e contraditórias.

O discurso é abafado, apagado pelas próprias condições estruturais dessas professoras, na falta de articulação com a escola onde os alunos com deficiência se encontram matriculados, no trabalho deslocado das funções pedagógicas, aproximando-se das questões médico-pedagógicas, em que o professor além de especialista é também executor de atendimentos precários.

O fazer das professoras fica próximo da escola em suas condições precárias de trabalho e distante em relação ao seu fazer pedagógico. Em momento nenhum da pesquisa, as professoras declararam não desejarem fazer parte da escola, entretanto, seu fazer parece ficar circunscrito a “salas de apoio” sem interlocução com a escola regular.

A falta de possibilidade, de tempo, ou disposição em se dialogar com os professores do ensino regular, que tem em suas salas alunos com deficiências, comprova um fazer fragmentado, distante e incompleto.

As políticas docentes do Estado de São Paulo implementam discursos e intervenções a favor da importância do trabalho coletivo, grupal, refletido e dialogado na escola fomentando práticas a favor das competências individuais

Deste modo, vemos que o discurso de SEE/SP de Política Educacional traduzida em uma *união* de projetos e programas, impactando a vida profissional dessas professoras e do seu fazer em Educação Especial no Estado de São Paulo. A mercantilização da educação se traduz em fazeres da referida Política de valorização docente por mérito, com pressupostos progressistas, mas acabando por desembocar em uma crescente desintelectualização dos professores.

Esses pressupostos centralizados na meritocracia atingem os professores de maneira objetiva e subjetiva uma vez que apenas um baixo contingente de docentes da Educação Especial, conforme revelou a pesquisa, estão envolvidos em organizações representativas da categoria e/ou representações sindicais. Vivem apenas de um suposto poder político que lhes é conferido pelo cargo. Estas situações descritas sintetizam as condições desses docentes.

Caminha-se agora para a reflexão sobre os processos envolvendo as relações sociais entre as docentes da Educação Especial. A pesquisa revelou um silêncio diante de se falar das relações vividas no processo cotidiano do seu trabalho.

Nas reuniões da ACT as professoras manifestaram-se com certa facilidade quanto às denúncias sobre suas condições estruturais. Entretanto, no tocante as manifestações sobre as relações vividas houve um desconforto generalizado. Nas palavras da professora: *Eu posso falar mesmo? [P4]*

Esse desconforto pode ser devido às relações extremamente hierarquizadas sustentadas pela burocracia, sendo acompanhadas de pressupostos de avaliação que quantificam as ações e práticas no exercício de seu trabalho docente em SP. O desconforto pode ser entendido como *medo* em falar.

Certamente não se pode afirmar que o medo se institui somente no trabalho dos professores. Ele é presença constante nas relações e nos ambientes de trabalho permeados pelo autoritarismo. Esse medo pode ser entendido como reação concreta às ameaças do trabalho no sentido da subsequente punição.

Portanto, pode-se constatar que os relatos sobre as fragilidades relacionadas a questões subjetivas das professoras impactam tanto sobre seu funcionamento mental quanto sobre suas ações no cotidiano do trabalho. Os professores de Educação Especial se colocam como engrenagens numa máquina burocrática onde às relações são impregnadas da organização do trabalho que prioriza registros, preenchimento de formulários entre outras questões burocráticas. A razão analítica coloca-se a serviço da racionalidade burocrática (TARDIF, 2001).

O que se revela em cada uma das situações relatadas pelas professoras é um processo de intimidação que reduz a capacidade do sujeito, processo em que faz o *medo e a conformidade* os grandes alimentadores de um novo modo de compreender o trabalho.

A pesquisa revela um grande poder de desenvolvimento de ideologias defensivas no trabalho das professoras, fazendo com que encontrem formas e jeitos de se relacionar com o medo, a angústia por não ser reconhecidas e recompensadas, bem como de lidar com suas insatisfações no trabalho. *Isso eu não faço, gente! É sobre-humano. [P 4]*

Dessa forma, a professora revela o que é trabalhar para ela no Estado de São Paulo, revelando também o caráter desumanizador do trabalho precarizado, onde as possibilidades são apagadas, onde o exercício cotidiano da docência é incompleto, onde as ações são desordenadas.

Onde se percebe que as professoras se sentem meras expectadoras diante das propostas de desenvolvimento profissional, alicerçadas em novas propostas de formação obstruídas pela organização escolar e administrativa que privilegia a competência, a qualificação, e subsequentemente à precarização. Precarizando-se o trabalho, conseqüentemente precarizam-se os espaços formativos, os bens culturais, enfim, a vida dessas professoras.

As marcas das condições estruturais e relações sociais no trabalho em Educação Especial, relatadas pelas professoras participantes da pesquisa parecem não esconder a incompletude na profissão. Mas de que forma as professoras podem desenvolver o exercício crítico de sua profissão? Seriam elas vítimas de um sistema que fragiliza e desmobiliza e aprisiona? Ou seriam reféns da história profissional que delegou a docência em Educação Especial a eterna forma de lidar com *especialidades* dissociadas das práticas pedagógicas escolares?

## **7.2 - As perspectivas que se abrem sobre o trabalho em Educação Especial**

Refletindo sobre o conjunto de questões trazidas pela pesquisa, e diante das repostas a nossas perguntas, a perplexidade se estabeleceu. Perplexidade não no sentido de sofrimento, de imobilidade, mas no sentido de um afastamento para compreender o que passamos *nós*, professoras de Educação Especial.

Foi uma tentativa permanente de evitar que a indignação turvasse o trato com as palavras das colegas professoras. As solicitações iniciais vindas das professoras, as reuniões de ACT foram tomando novos contornos, mais aprofundados, mais conscientes de seus limites, menos ingênuos, porém não menos combativos.

Assim sendo, confiando na perspectiva de se reconhecer no trabalho uma forma de emancipação humana, recorrendo-se ao materialismo histórico para fortalecer a ideia de que o *“fim pode ser o começo”*, caminha-se para a tentativa de síntese da pesquisa.

Trabalhou-se na pesquisa com um conceito e um sentido de trabalho a partir da dialética como algo criador, em que podemos situar *“o homem como fazedor do homem”*. Nesse movimento, todas as contradições, contrastes, paradoxos são encontrados com todas as manifestações de coragem na participação da pesquisa, de superação da alienação, de positividade na relação com o outro.

Muitas foram as denúncias, muitas foram as superações. A transformação pelo/no trabalho começou a acontecer em cada momento de reflexão sobre ele e, nesse sentido, pode-se dizer o trabalho se fez histórico.

Histórico também é o movimento dessas professoras de Educação Especial do Estado de SP, no sentido de sobrevivência ao voraz processo de precarização das condições e relações de seu trabalho. Os problemas oriundos do capitalismo geraram entre tantas questões, já explicitadas ao longo do texto, uma não possibilidade política de resolvê-los e isso parece ser percebido pelas professoras.

As professoras de fato não se apresentaram resistentes nos movimentos representativos ou nos movimentos sindicais do Estado. Entretanto, mostram-se resistentes a uma política que esvazia, precariza, desqualifica e estilhaça o fazer docente regular e especial ao longo das duas últimas décadas.

Resistentes também ao suportar o medo, as incertezas, as angústias e principalmente as infinitas cobranças a que são forçadas a desenvolver nas escolas regulares, com alunos desacreditados pela sociedade, que encontram nas salas de recurso sob mediação desses docentes, um motivo para continuar. E mesmo em condições adversas, em formações desordenadas na área, tomando consciência dos problemas existentes, executam seu trabalho. *Mesmo com tantas coisas pra fazer, horários loucos, vida corrida, eu gosto muito de estar na escola, [pois] acho que vale a pena. [P5]*

São justamente essas marcas, os indícios deixados pelas professoras que constituem brechas, possibilidades *de vir a ser*, em que o fim pode ser o começo, constituindo-se germe de esperanças. Certamente estas brechas são um alicerce para o crescimento político dessas professoras tornando-as talvez mais reflexivas, críticas e *combativas*, nas palavras de Paulo Freire: “*menos mansas*”.

A articulação política é o caminho onde o discurso reivindicatório toma forma em busca da organização. Esta articulação valoriza o professor como sujeito das transformações que precisam se processar continuamente na escola e na sociedade. Para tanto, volta-se o olhar para os professores de Educação Especial paulistas perplexos com suas condições, porém tomados pelas determinações de seu trabalho, desistiram de falar.

Dir-se-ia a esses professores que a destituição do *silêncio imobilizador* é fundamental. O profissional da educação é aquele que desenvolve seu trabalho com criticidade e autonomia, isto é, o concebe, o executa e o avalia por meio de sua experiência.

Muitos foram os relatos reveladores, muitos impactantes, muitos carregados de descrédito e desesperança em tempos melhores. Entretanto, em alguns deles podemos reconhecer o sentido do trabalho em Educação Especial nas escolas regulares. “[...] *Enfim, eu gosto muito de estar no coletivo nessa escola. Fazer parte de tudo o que acontece nela, de bom, de mais ou menos e de ruim (risos)*”. [P4]

O sentido do coletivo foi destacado como fator de bem-estar no trabalho, em que o permanecer na escola, conhecer o coletivo, pode trazer maior sentido a essas professoras. Observamos infinitas possibilidades a partir dessas constatações. *“Participar do coletivo da escola, dos conselhos é muito bom. Sou representante do conselho de escola, pois já sou antiga lá e me sinto muito bem com isso”*. [P 4]

Dois importantes aspectos precisam ser considerados nesse processo. O primeiro diz respeito ao lugar ocupado pelo professor de Educação Especial, lugar de pertença na escola pública, onde seu fazer é somado ao fazer de tantos outros professores. Ou melhor, seu trabalho ocupando centralidade na escola regular.

O segundo aspecto diz respeito ao trabalho coletivo como possibilidade, como sentido. Na escola, quando as necessidades individuais são transferidas, compartilhadas com o grupo, os sentidos podem ser compartilhados tomando-se dimensão dos problemas existentes nos diferentes segmentos da escola. Nesse sentido, os profissionais tem maior chance de definir objetivos comuns a todos e propor ações planejadas.

O trabalho coletivo planejado, nesse caso, ajuda na compreensão dos eixos organizadores para que se tenha visão da totalidade da escola. *“Ai, no Estado o que eu acho prazeroso é participar da escola, de estar lá sempre com todos, com alunos, com professores, enfim, ter suporte é um motivo que a gente acaba recebendo elogios e fica conhecida pelo trabalho”*. [P4]

As professoras ao longo da pesquisa mostraram as dificuldades instituídas nos tempos de trabalho coletivo na escola, mostraram contradições entre o trabalho coletivo prescrito e o trabalho coletivo real. Porém, apesar das constantes determinações, significam o trabalho coletivo, a participação em conselhos, na comunidade como positiva. E a permanência dos profissionais na mesma escola facilita esse processo.

O trabalho coletivo assim pode ultrapassar a perspectiva capitalista de trabalho como mero desenvolvimento de valor, contínuo, regular, visando o aumento da produtividade. A visão que sedimenta o trabalho dos docentes, fundada apenas na sua divisão técnica. A participação coletiva, o fazer conjunto, pode-se somar ao tempo de trabalho necessário, em uma soma de esforços conjuntos de pessoas que perseguem os mesmos objetivos, em ações conscientes e integradas.

Quando os professores de Educação Especial se reconhecem na atividade coletiva, sua ação é dotada de sentido para o grupo e, dessa forma, pode-se contribuir para que cada um desempenhe seu trabalho com mais satisfação, além de evitar o sentimento de sobrecarga, precarização e exploração, e foi isso que se acompanhou nos relatos dos docentes.

Isso sugere também uma associação radical entre formação na área, condições de trabalho, salário, jornada, gestão, currículo e, principalmente, participação política mais combativa, pressupondo uma leitura do mundo e do nosso próprio papel de educadores no mundo atual, educadores que caminham como seres históricos.

A continuidade da investigação de questões relacionadas ao exercício do trabalho em Educação Especial, entre outras, referentes ao fazer docente na área, com certeza muito contribuirá para o desenvolvimento de ações nesse campo, assim como para as políticas voltadas para a formação e fortalecimento da profissão docente em Educação Especial.

---

## 8. REFERÊNCIAS

---

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 4ª ed. São Paulo, Cortez, 2009.

ALLAIDE A. S. **Revisão sistemática de estudos sobre a Síndrome de Burnout em professores do ensino fundamental e médio**. 2010. Dissertação de Mestrado – faculdade de educação da Universidade estadual de feira de Santana, Bahia, 2010.

ALONSO, M. **A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor**. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 167-181.

ALMEIDA, M. I. **Formação contínua de professores**. In: *Formação contínua de professores*. Boletim 13, Agosto 2005- MEC.

ALVES, E. S. A. **Trabalho docente e proletarização**, Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.36, p. 25-37, dez.2009.

ALVES, W.F.A. **A formação contínua e a batalha do trabalho real: um estudo a partir dos professores da escola pública de ensino médio**. Tese (doutorado) Programa de Pós-Graduação em sociedade e Educação. Universidade de São Paulo, 2009.

ANTUNES, R. **As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital**. Revista *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

APEOESP- **Convenção Coletiva**, publicação 2010. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br>

APEOESP/DIEESE – **Professores do Estado de SP: Perfil, condições de trabalho e Percepção da saúde**. Pesquisa realizada entre os delegados sindicais participantes do XIX Congresso estadual da APEOESP, em 2003. Publicação 2007.

ARANHA, W. L.A. **Professores eventuais nas escolas estaduais paulistas: ajudantes de serviço geral da educação?** 2007. 102 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

ASBAHR, F. da S. F. **A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade**. Revista Brasileira de Educação, associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, n. 029, p. 108-118 maio-ago. 2005.

BALL, S. J. **Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem estar**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, p. 1105-1126, Set/Dez 2004.

BASSO. I. S. **Significado e sentido do trabalho docente**. Cad. CEDES, Campinas, SP. v. 19, n. 44, 1998.

BOGDAN, R. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora, Portugal, 1997.

BORGES, A.M. **Professor ACT: descartável ou imprescindível? Perspectiva**. Florianópolis, UFSC/CED, NUP, ano 13, n.23, p. 119 – 126, jan./jul., 1995.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Jorge Zahar editor, Rio de Janeiro, 2001.

BOURDIEU, P. **Coisas Ditas**. Tradução: Silveira, C.R. e Pegorim, D.M. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília, 1988.

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

\_\_\_\_\_. **Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do Art.60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP, 2008. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica nº11 de 7 de maio 2010**. Assunto: Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Multifuncionais, implantadas em escolas regulares.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo dos Profissionais do Magistério da Escola Básica**. Brasília, 2006. Disponível em:<<http://www.inep.gov.br/basica>

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica – (2007, 2008, 2009 e 2010)**. Disponível em:<<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>.

BRAVERMAN, H. **Trabalho capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3.ed. Rio de Janeiro: LTR, 1987.

BRUSCHINI, M. C. A. **Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos**. Cadernos de pesquisa, n.132, v.37, set./dez. pp.537-572, 2007.

BRZEZINSKI, I. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Plano Editora, Brasília, 2002.

BUENO, J. G. S. A produção acadêmica sobre inclusão escolar e educação inclusiva. in: **Temas em Educação Especial: conhecimentos para Fundamentar a prática.** MENDES, E. G. (Org.) Editora Junqueira Marin, Araraquara - SP, 2008.

CANGUILHEM, G. **Meios e normas do homem no trabalho.** Revista Proposições, campinas v.12. n. 3-2.p.109 – 121.jul.nov.2001.

\_\_\_\_\_, **O normal e o Patológico.** Tradução: Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas; 6ª ed. rev. Rio de Janeiro: Florense Universitária, 2006.

CASTEL, R. **As metamorfoses da Questão Social: uma crônica do salário.** 3ª Edição revista e ampliada, Educ Editora ,São Paulo 2008.

CASTRO, R. P. **Trabalho abstrato e trabalho concreto.** In; Dicionário Da Educação Profissional Em Saúde. Todos Os Direitos Reservados. Fundação Oswaldo Cruz. 2009.

CODO, W. **Educação: carinho e trabalho** . 3ª ed. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 2003.

CRUZ H. L. **Condições de construção histórica do sindicalismo docente de educação básica / estudo sobre a APEOESP-** Seminário Internacional da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação. Rio de Janeiro, 22 e 23 de abril de 2010.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho:** estudo de psicopatologia do trabalho. 5.ed. São Paulo, Cortez, 1992.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F.; LOURENCETTI. G. C. **A ‘voz’ dos professores e algumas reformas educacionais nas séries finais do ensino fundamental: desenvolvimento ou impasse.** In: SAMPAIO, M. M. F. **O cotidiano escolar face às políticas educacionais.** Araraquara: JM, 2001. p. 21-43.

Dicionário escolar da língua portuguesa/Academia Brasileira de Letras. – 1. Ed. – São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

DUARTE, Newton. **Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev.** Cad. CEDES. Campinas, SP. v. 24, n. 62, 2004.

ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** 1876. Edição Ridendo Castigat Moraes, 1999.

ENGUITA, M. F. **A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização.** Teoria & Educação. Porto Alegre, n.4, p.41-61, 1991.

ESTEVE, J. M. **O Mal-Estar docente.** Lisboa: Escher, Fim de Século, 1992.

FERNANDES, M.J.S. **O professor coordenador pedagógico e a fragilidade da carreira docente.** Trabalho apresentado na 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

FERREIRA, L. L. **Análise coletiva do trabalho**. Revista Brasileira de Saúde Ocupacional, São Paulo, v. 21, n. 78, p. 7-19, abr./jun. 1993.

\_\_\_\_\_. **A psicodinâmica do trabalho e a Análise coletiva do trabalho**. Revista Travailler 2011/1.

FUNDACENTRO, FERREIRA, L. L. **O trabalho de professores na educação básica em São Paulo**. São Paulo: Fundacentro, 2009.

FREITAS, L.C. **Políticas de avaliação no Estado de São Paulo: controle do professor como ocultação do descaso**. Revista educação e cidadania- vol.8 – n.1 – jan- jul 2009 p 59 – 65, 2009.

FRIGOTTO, G. A dupla face do trabalho na educação: criação e destruição da vida. In: **A experiência do trabalho na educação básica**/ FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. (Orgs). – Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. Simpósio sobre Diferentes Enfoques Teóricos na Pesquisa Educacional brasileira**. Espírito Santo: Vitória, 1987, 71-90.

\_\_\_\_\_. **Educação e crise do capitalismo real**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2003. 231p.

GAPARINI, S.M.; BARRETO, S.M.; ASSUNÇÃO, A. A. **O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde**. Revista *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p.189-199, maio/ago., 2005.

GALVÃO, A. **O sindicalismo brasileiro entre a regulação e a negociação de direitos**. 2010. Disponível em:

[http://www.fe.unicamp.br/servicos/eventos/2011/GALVAO\\_sindicalismo\\_brasil.pdf](http://www.fe.unicamp.br/servicos/eventos/2011/GALVAO_sindicalismo_brasil.pdf)

GARGIA, R. **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**. CAIADO, K.R., JESUS, D.M., BAPTISTA (Orgs). Porto Alegre, Editora mediação, 2011.

GARCIA, R. L. **Especialistas em educação, os mais novos responsáveis pelo fracasso escolar**. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Org.). **O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacional**. São Paulo: Loyla, 1991. p.13-23.

GATTI, B. A. BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios** – Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. BARRETO, E. S. S. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da Arte**. – Brasília: UNESCO, 2011.

GENTLI, P. e ALENCAR, C. **Educar na esperança em tempos de desencanto**, Petrópolis – Editora Vozes edição 2001.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de Pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1991.

GOMES, Luciana. **Trabalho multifacetado de professores/as: a saúde entre limites.** (Dissertação de Mestrado) Centro de Estudos de Saúde do Trabalhador e Ecologia Humana, Escola Nacional de Saúde Pública da FIOCRUZ, Rio de Janeiro, 2002.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o estado moderno.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

GUÉRIN, F. *et AL* **Compreender o trabalho para transformá-lo.** São Paulo: Edgar Blucher, 2001.

HADDAD, S., WARDE, M. J. TOMMASI, L. D. (Orgs). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** – 3.ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** (Coleção Questões da nossa época). 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** São Paulo: Editora Cortez/Autores Associados, 1992.

\_\_\_\_\_. **Política estatal oscilante de Educação Especial e a produção de conhecimento.** V Seminário de pesquisa em Educação Especial. Niterói, 1996.

KASSAR, M. C. M. **Liberalismo, neoliberalismo e Educação Especial: Algumas implicações** Cad. CEDES vol.19 n.46 Campinas Set. 1998.

\_\_\_\_\_. **Integração/inclusão desafios e contradições.** Editora Mediação. Porto Alegre, 2006.

KRUPPA, S. M. P. **Sociologia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

KUENZER, A. Z. (org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005

LAZZARIN, M. , MACHADO F.C. **Polivalentes, generalistas e tolerantes: formando professores na lógica inclusiva.** 2009. Trabalho apresentado na 32ª reunião anual da ANPED.

LEFEVRE, F.; LEFREVE, A. M .C. **Depoimentos e discursos : uma proposta de análise em pesquisa social.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005, série Pesquisa n.12.

LEITE, M. de P.; SOUZA, A. N. de (Coord.) **Condições de trabalho e suas repercussões na saúde de professores da educação básica no Brasil: Estado da arte.** Campinas: Unicamp, 2007. Disponível em:

<[http://www.fundacentro.gov.br/dominios/CTN/anexos/relatorio\\_unicamp\\_corrigido.pdf](http://www.fundacentro.gov.br/dominios/CTN/anexos/relatorio_unicamp_corrigido.pdf)>. Acesso em: 24 jun. 2009.

LOMBARDI, C. L., SAVIANI,D., SANFELICE J. L. (Orgs.) **Capitalismo, Trabalho e Educação.** Campinas/SP, Autores Associados , Histedbr, (Coleção educação contemporânea). 2005.

LOPES, C. S.; FAERSTEIN, E.; CHOR, D. **Eventos de vida produtores de estresse e transtornos mentais comuns: resultados do Estudo Pró-Saúde.** *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro. 19(6): 1713-1720, nov./dez., 2003.

LOURENCETTI, G.C. **Mudanças sociais e reformas educacionais: repercussões no trabalho docente.** 2004. Tese (doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Araraquara.

LOURO, G. L.. **Mulheres na sala de aula.** In: PRIORE, Mary Del. *História das mulheres no Brasil.* São Paulo: Contexto, 2001.

LUCENA, C. A. **A Teoria do Capital Humano: história, trabalho e capacitação dos trabalhadores.** In: Congresso de Pesquisa e Ensino em Educação em Minas Gerais, 2. Uberlândia/MG. Anais. Uberlândia, 2003.

LÜDKE, M. BOING, L. A. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docente.** *Revista Educação e Sociedade*, v. 25, n. 89, p. 1159-1180. 2004.

MAGALHÃES, R. C. B. P. **Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado (Aee): Expressões do Contexto da Educação Inclusiva Brasileira,** In: VI Seminário Nacional de pesquisa em Educação Especial: Prática pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Nova Almeida-Serra/ES, de 11 a 13 de abril de 2011, realização: UFES, UFGRS e UFSCar.

MAGRO, R. S. **Professora substituta, auxiliar de professor ou professora auxiliar... Afinal quem somos nós?** 2008. 121 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

MANCEBO, D. **Agenda de Pesquisa e Opções Teórico metodológicas nas investigações sobre Trabalho Docente.** *Educ. Soc.*, Campinas, Vol. 28, N. 99, P. 466-482, Maio/Ago. 2007. Disponível Em <<http://www.cedes.unicamp.br>>, acesso em 08/02/2011.

MARIN, A. J. Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade. In: TIBALLI, Eliandra F. Arantes & CHAVES, Sandramara Matias (orgs.). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares.** Rio de Janeiro : DP&A, 2003.

MARIN, A. J. ; SAMPAIO, M. M. **Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares.** *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1097-1100, 2004.

MARTINS, L. M. e DUARTE, N. (Orgs) – **Formação de professores: Limites contemporâneos e alternativas necessárias,** Cultura Acadêmica Editora, São Paulo, 2010.

MARTINS, S. M. **O Profissional de Apoio na Rede Regular de Ensino: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial** [dissertação] / Silvia Maria Martins; Florianópolis, SC, 2011.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política.** Tradução de Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

\_\_\_\_\_. **A miséria da filosofia.** 2ª edição. São Paulo: Global, 2009 [1847].

\_\_\_\_\_. Introdução [à Crítica da Economia Política]. In: **Para a crítica da economia política**; Salário, preço e lucro; O rendimento e suas fontes. São Paulo: Abril Cultural, 1982 [1857].

\_\_\_\_\_. **O Capital**: crítica da economia política, livro I, volumes 1 e 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003 [1867].

MARX, K. ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução de Álvaro Pina – 1.ed.- São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Trabalho Docente e Formação de Professores de Educação Especial**. 1. ed. Editora Pedagógica e Universitária, v. 1. 145 p. 1993

\_\_\_\_\_. **Desafios para a Política e a Pesquisa em Educação Especial no Brasil in: Temas em Educação Especial: conhecimentos para Fundamentar a prática**. MENDES, E. G. (org) Editora Junqueira Marin, 2008.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: Uma análise dos indicadores sociais no Brasil. In: KASSAR, M. de C. M. (org.). **Diálogos com a diversidade**: Sentidos da Inclusão. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

MENDES, E. G. **Deficiência mental**: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.

MESTRINER, M. L. **O Estado entre a Filantropia e a Assistência Social**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MICHELS, M. H. **A Formação de professores de Educação Especial na UFSC (1998-2001): ambiguidades estruturais e a reinteração do modelo-médico-psicológico**. São Paulo, 2004, 169p. Tese (Doutorado em educação) – PUC-SP.

MINAYO, M.C. de S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 7ª ed. – São Paulo: Hucitec, Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MOHUN, S. **Divisão do Trabalho**. In: BOTTOMORE, T. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

MOYSES, M. A. A. ; COLLARES, C. A. L. . **Dislexia existe? Questionamentos a partir de estudos científicos**. In: Adolfo Barros Benevenuto; Carla Biancha Angelucci; ligia Bovolenta; Waltair Martão. (Org.). **Dislexia: Subsídios para Políticas Públicas**. São Paulo: , 2010, v. 8, p. 11-23.

\_\_\_\_\_. **Inteligência Abstráida, Crianças Silenciadas: as Avaliações de Inteligência**. Psicologia USP (Impresso), v. 8, p. 63, 1997.

Normas do Curso de Especialização (*Lato Sensu*) - **Curso de Especialização em Formação Continuada para Professores para o Atendimento Educacional Especializado – AEE**.

Universidade Federal do Ceará Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação Faculdade de Educação Departamento de Estudos Especializados Fortaleza-CE 2010 / 2011.

Novo Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. – 1. Ed. – São Paulo: Editora Objetiva, 2011.

NOVOA, A. **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente**. Teoria e educação, Porto alegre, n.4, p.109-139, 1991.

NOZAKI, H. T. Mundo do trabalho, formação de professores e conselhos profissionais. In: Figueiredo, Z. (Org.). **Formação profissional em educação física e mundo do trabalho**. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, v. 3, p. 11-30. 2005

OLIVEIRA, D. A. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica; 2003.

\_\_\_\_\_. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

\_\_\_\_\_. Dossiê: “O trabalho docente no contexto latino-americano: Algumas perspectivas de análise” – revista **Educação e Sociedade** v.28 n.99 Campinas maio/ago.2007.

OLIVEIRA D. A., Duarte, A. C., Vieira, L. F. (Orgs.) **Dicionário Trabalho, profissão e condição docente no Brasil**, Belo Horizonte, outubro de 2010.

OLIVEIRA, D. A. Vieira, L. M. F. (Coord.) **Trabalho docente na educação básica no Brasil. Sinopse do trabalho docente** – GESTRADO/FaE/UFGM. SURVEY NACIONAL. Belo Horizonte, Dezembro – 2010.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos**. Editora da Unicamp 1997.

PALANGANA, I. C.; GALUCH; M. T. B.; SFORNI, M. S. de F. **Acerca da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento**. Revista Portuguesa de Educação, Lisboa, v. 15, n. 1, p. 111-128, 2002.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiróz, 2001.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência Mental: da Superstição à Ciência**. São Paulo: Queroz/EDUSP. 1984.

RAMALHO, B. L.; et al. **Formar o Professor, Profissionalizar o Ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

ROPOLI, E. A., MANTOAN, M. T. E., SANTOS, M. T. C. T., MACHADO, R. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar a escola comum inclusiva.** Organização UFC – apoio MEC/SEESP. 2010.

SAMPAIO, H. M. S. **O ensino superior no Brasil: o setor privado.** São Paulo: Hucitec, FAPESP, 2000. 408p.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Gestão Pública. Departamento de Saúde do Trabalhador. **Balanco 2001-2004.** São Paulo: 2004.

\_\_\_\_\_. **Boletim Epidemiológico. Epidemiologia e Informação,** São Paulo, jan./fev., 2004 a.

\_\_\_\_\_. **Boletim Epidemiológico.** São Paulo, jan./jun. 2004 a.

\_\_\_\_\_. **Boletim Epidemiológico.** São Paulo, mar./abr. 2004b.

\_\_\_\_\_. **Boletim Epidemiológico.** São Paulo, jul./ago., 2004c.

\_\_\_\_\_. **Boletim Epidemiológico.** Secretaria Municipal de Gestão, jan./fev., 2005.

SÃO PAULO. (Estado) Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 05, de 29 de março de 2000.** Disponível em <http://www.ceesp.sp.gov.br>

\_\_\_\_\_. Secretaria do Estado da Educação. **Resolução nº61, de 5 de abril de 2002.** Disponível em; <http://lise.edunet.sp.gov.br>

\_\_\_\_\_. Secretaria do Estado da Educação. **Resolução nº 21, de 8 de março de 2004.** Disponível em; <http://lise.edunet.sp.gov.br>

\_\_\_\_\_. Secretaria do Estado da Educação. **Resolução nº 34, de 19 de junho de 2006.** Disponível em; <http://lise.edunet.sp.gov.br>

\_\_\_\_\_. Secretaria do Estado da Educação. **Resolução nº 31, de 16 de maio de 2007.** Disponível em; <http://lise.edunet.sp.gov.br>

\_\_\_\_\_. Secretaria do Estado da Educação. **Resolução nº 11, de 31 de janeiro de 2008.** Disponível em; <http://lise.edunet.sp.gov.br>

\_\_\_\_\_. Secretaria do Estado da Educação. **Resolução SE - 72, de 9 de outubro de 2009.** Disponível em: <http://lise.edunet.sp.gov.br>.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações.** São Paulo Cortez/Editores Associados . 1991.

\_\_\_\_\_. **A nova lei da educação: Trajetória, limites e perspectivas.** São Paulo: Autores Associados, p.130 – 156, 1997.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Rev. Bras. Educ. v.12 n.34 Rio de Janeiro jan./abr. 2007.

\_\_\_\_\_. **Formação e condições de trabalho docente.** In; Revista Educação e cidadania, / vol 08 . N.1. p. 67-77, 2009.

\_\_\_\_\_. **Interlocuções pedagógicas: conversas com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação.** Campinas, SP: Autores Associados, Coleção memória da educação. 2010.

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

SFORNI, M. S. de F.; GALUCH, M. T. B.. **Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: um diálogo necessário.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29. 2006, Caxambu. Caxambu: Anped, 2006. v. 1. p.1-13.

SILVA, S. A política educacional brasileira e as pessoas com deficiências. Como difundir o discurso de uma política pública de direitos e praticar a privatização. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (Orgs). **Políticas Públicas: Educação, tecnologias e Pessoas com Deficiências.** Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003.

SGUISSARDI V. E REIS J. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico,** São Paulo: Xamã, 2009.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. **A mística da profissionalização docente.** Revista Portuguesa de Educação, /vol16. N.02. Universidade do Minho, Braga, Portugal, p.07-24. 2003

\_\_\_\_\_. **Professor: protagonista e obstáculo da reforma.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007.

SHIROMA, E. O. **Política de profissionalização : aprimoramento ou desintelectualização do professor?** *Intermeio : Revista do Mestrado em Educação*, Campo Grande: v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003. Disponível em O <http://www.gepeto.ced.ufsc.br/arquivos/1versaoelcia.pdf>

SOUZA, A. N. de. Condições de trabalho na carreira docente: comparação Brasil-França. In: COSTA, A. de O.; SORJ, B.; HIRATA, H.; BRUSCHINI, C. (Orgs.). **Mercado de trabalho e gênero: comparações internacionais.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, p. 355-372. 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M. e LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, A. **Conselho Federal de Educação. Profissão e ocupação técnica.** Declaração de voto. Documenta. Rio de Janeiro, n. 20, nov. p. 11-12. 1963. Disponível em <<http://www.prossiga.br/anisioiteixeira/fran/artigos/tecnica.html>>.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: HADDAD, S., WARDE, M. J. TOMMASI, L D.(orgs). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. – 3.ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento, Projeto de Ensino aprendizagem e Projeto político - pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. São Paulo, Editora: Libertad, 2005.

VEIGA, I. P. A. **Perspectiva para reflexão em torno do projeto político-pedagógico**. In: VEIGA, I. P. A. e RESENDE, L. M. G. de (Orgs.). **Escola: espaço do projeto político pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 1998. p 9-32.

VERSARI, Z. C. **O Pedagogo e o Trabalho Coletivo na Escola: Uma articulação necessária**, 2011. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>

VIANNA, Claudia. **O nós no “nós”: crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo**, editora Xamã, 1999.

VICENTINI P.P e LUGLI, R.G. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. – São Paulo: Cortez, 2009.

VÍDEOCONFERÊNCIA realizada em 03/08/2011 para todas as Diretorias estaduais pela Rede do saber, denominada **O serviço de Educação Especial na Diretoria de Ensino e suas implicações**. Disponível em <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais>

VIEIRA, J. D. **Identidade Expropriada: retrato do Educador Brasileiro** – Brasília: CNTE, 2003.

WILLIAMS. R. **Dicionário de Palavras-Chave: um vocabulário de cultura e sociedade**. Tradução de Sandra Guardini Vasconcellos – São Paulo: Boitempo, 2007.

## 9. Apêndices

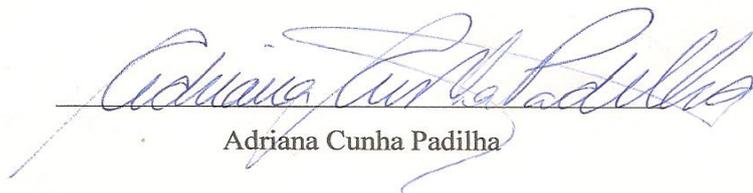
---

### ANEXOS

#### ANEXO I - TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Eu, Adriana Cunha Padilha, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, declaro conhecer e cumprir os requisitos da Resolução 196/96 no desenvolvimento do projeto intitulado *O TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE*.

Comprometo-me, a partir deste momento, cumprir os termos da Resolução 196/96.



Adriana Cunha Padilha

**ANEXO II - TERMO DE COMPROMISSO DO ORIENTADOR**

Eu, Kátia Regina Moreno Caiado, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade federal de São Carlos, afirmo que orientarei o projeto intitulado *O TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE*, dentro das exigências da resolução 196/96.

Comprometo-me, a partir deste momento, cumprir os termos da Resolução 196/96.



---

Profa. Dra. Katia Regina Moreno Caiado


**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676

CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil

Fones: (016) 3351-8028 Fax (016) 3351-8025 Telex 162369 - SCUUF - BR

[cephumanos@power.ufscar.br](mailto:cephumanos@power.ufscar.br)
<http://www.propq.ufscar.br>
**Parecer Nº. 028/2011**

**Título do projeto:** O TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL:  
CONSIDERAÇÕES SOBRE A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

**Pesquisador Responsável:** ADRIANA CUNHA PADILHA

**Orientador:** Kátia Regina Moreno Caiado

**CAAE:** 0133.0.135.000-10 **Processo número:** 23112.003890/2010-94 **Grupo:** III

**Área de conhecimento:** 7.00 - Ciências Humanas / 7.08 - Educação

**Conclusão**

As pendências apontadas no Parecer nº. 470/2010 foram satisfatoriamente resolvidas. **Projeto aprovado.**  
Atende as exigências contidas na Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde.

**Normas a serem seguidas**

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).
  - O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.
  - O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
  - Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item III.2.e).
  - Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente dentro de 1 (um) ano a partir desta data e ao término do estudo.
- São Carlos, 11 de janeiro de 2011.

  
Prof. Dr. Daniel Vendruscolo  
Coordenador do CEP/UFSCar