

O trabalho de professores-formadores para a educação especial inclusiva na Rede Municipal de Educação de São Paulo:

entre as políticas e as práticas.

Resumo: O presente artigo analisa discursos que compõem a política de Educação Especial em perspectiva inclusiva atualmente vigente na Rede Municipal de Educação de São Paulo/Brasil, evidenciando como se estrutura a política como texto e como discurso. Partindo da compreensão de análises políticas a partir da abordagem do ciclo de políticas (BALL & BOWE 1992, BALL, 1994), buscou-se realizar o entrecruzamento da política como texto e da política como discurso, tomando como análise do discurso entrevistas semiestruturadas realizadas com três professoras-formadoras que atuam em um dos treze Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (Cefais) existentes em São Paulo, para compreender como se dá o trabalho destes profissionais e quais percepções possuem sobre as políticas e sobre as práticas que realizam. As análises permitiram o levantamento de quatro categorias analíticas: I) intensificação do trabalho; II) precarização das condições de trabalho; III) responsabilização pelo sucesso na implementação política; IV) o sentido da formação ofertada. Tais categorias revelam condições de trabalho precarizadas, a concepção dos professores como técnicos multifuncionais (VAZ, 2017) e alijados de uma perspectiva crítica (SANTOS E SILVA, 2017) em suas práticas formativas, o que impacta diretamente sobre um trabalho que se pretende inclusivo.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Políticas Inclusivas. Formação Continuada.

Barbara de Souza Orlandin – Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)

Isabel Melero Bello – Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)

Introdução

O presente artigo apresenta dados de parte de pesquisa de dissertação defendida em 2020 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo. A pesquisa analisou as políticas de educação especial em perspectiva inclusiva na Rede Municipal de Ensino de São Paulo – SP/Brasil (RME-SP), em interlocução com as ações de formação oferecidas pela rede. O artigo tem como objetivo analisar como três professoras-formadoras de um dos treze Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (Cefais) que compõem a RME-SP compreendem seu trabalho com os professores a partir das políticas educacionais do município de São Paulo e das condições de atendimento oferecidas nas escolas para as pessoas com deficiência. Os dados evidenciam o jogo político imbricado na atuação dos sujeitos que fazem parte das políticas em voga, e permitem uma análise para além das prescrições legais, dando voz aos sujeitos que atuam sobre as políticas em suas práticas cotidianas.

Políticas que versam sobre educação especial em perspectiva inclusiva adentram ao contexto educacional brasileiro no início do século XXI, tendo discursos pautado em acordos internacionais assinados pelo Brasil na última década do século XX como justificativa para a mudança de paradigma. Considerando as contribuições de Garcia (2017) e Bueno (2011) acerca desta temática, Orlandin (2020) destaca que o advento de um discurso inclusivo aparece com mais evidência a partir da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho da Educação Básica nº 02, publicada em 2001 (BRASIL, 2001), instituindo Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica que, naquele período, definiam como público-alvo da educação especial estudantes com necessidades educacionais especiais, e afirmavam a necessidade destes estudantes participarem do ensino regular em classes comuns.

Assim, em 2004, a Rede Municipal de Educação de São Paulo (RME/SP), por meio do Decreto nº 45.415, de 18 de outubro de 2004 (SÃO PAULO, 2004) criou uma rede de Serviços de Educação Especial, dentre eles, os Centros de Formação e Acompanhamento à

Inclusão (Cefais) a ser regido por professores que passariam a ter uma nova função, também criada pelo decreto: a de Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI), contemplando, no plano legislativo, o que preconizavam as diretrizes nacionais.

No contexto brasileiro, a legislação nacional referente à educação especial em perspectiva inclusiva foi novamente modificada em 2008, após a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ocorrida no ano de 2007. A política que determinava as diretrizes nacionais ficou conhecida como Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008) que permanece vigente até os dias atuais.

A partir de então, a legislação municipal referente à educação especial sofreu modificações em seu discurso, tanto no mandato do prefeito Gilberto Kassab (2006-2012), sendo central o Decreto nº 51.788/2010 (SÃO PAULO, 2010), quanto no mandato do prefeito Fernando Haddad (2013-2016), que revogou o decreto mencionado para instituir a chamada Política Paulistana de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, pelo Decreto nº 57.379/2016 (SÃO PAULO, 2016). Embora tendo discursos com enfoques distintos (o primeiro criando programas que visavam garantir o acesso e permanência dos estudantes com deficiência, e o segundo, apesar de reafirmar as políticas de acesso e permanência, dando enfoque ao Atendimento Educacional Especializado – AEE), notou-se a permanência no *modus operandi* referente à organização da educação especial em perspectiva inclusiva, em que se consolidaram os Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão e o papel dos Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão, aqui denominados como *professores-formadores*.

A contextualização do funcionamento da RME/SP para o atendimento escolar de estudantes com deficiências se faz importante, pois permite entender quais atores estão envolvidos nos discursos analisados, juntamente com os discursos das políticas.

A pesquisa empírica foi realizada entre 2018-2020, momento em que os Cefais completaram quinze anos de existência na RME/SP. Do início dos anos 2000 ao período de realização da pesquisa, diversos ajustamentos legislativos aconteceram. Diante do movimento legislativo, novos discursos e práticas foram forjadas. Assim, questionou-se como as políticas se convertem em práticas, sabendo-se que as políticas são dinâmicas, transformando-se a partir dos sujeitos que sobre elas atuam.

Metodologia

Tendo em vista a perspectiva sobre políticas sintetizada por Stephen Ball e Richard Bowe (1992; 1994) como abordagem do ciclo de políticas, considera-se como essencial entender que a política é texto e também discurso. O discurso é entendido como o tensionamento das disputas de poder, tal como Foucault (1970/2014) afirmou. O discurso dos sujeitos revela uma vontade de verdade, no sentido de que visa impor uma verdade sobre as coisas. A política como texto é compreendida como o produto das influências exercidas por diversos discursos que se colocam em negociações e disputas políticas. O discurso “não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 1970/2014, p. 10).

O presente artigo vislumbra evidenciar de que modo as políticas se converteram em discursos não apenas nos textos que afirmam, mas nas falas daqueles que atuam sob as políticas vigentes, evidenciando o trabalho das professoras-formadoras de um dos treze Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão – Cefais, da RME/SP.

A Rede Municipal de Educação de São Paulo está dividida em Diretorias Regionais de Educação, dado o vasto território e a densidade populacional da cidade. São treze territórios no total, e a escolha do Cefai se deu considerando a zona da cidade de São Paulo com maior número de professores atuantes, que é a zona leste. A partir disso, foi selecionada a região da Diretoria Regional de Educação com maior número de professores atuantes: São Miguel Paulista, região periférica no extremo leste de São Paulo que, em 2019, contava com 4.691 professores com turma atribuída.

O Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão de São Miguel Paulista – CEFAI-MP tinha, em 2019, a atuação de nove professores-formadores com foco na educação especial inclusiva que, no período mencionado, atendia nas escolas da região a 1.492 estudantes com algum tipo de deficiência definida pela legislação (deficiência física, visual, auditiva, múltipla, intelectual, transtorno do espectro autista (TEA), e altas habilidades/superdotação). O trabalho destes professores-formadores, definido na lei como Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI), é explicitado pelo artigo 8, parágrafo 6 da Política Paulistana de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, como sendo de orientação formação continuada e acompanhamento pedagógico

para as unidades educacionais, ficando responsável pela organização do AEE por meio de trabalho itinerante e atuação conjunta com os profissionais da Diretoria Regional de Educação e da escola (SÃO PAULO, 2016).

Assim, visando compreender como o trabalho se dá na prática, três professoras-formadoras foram entrevistadas por meio de entrevistas semiestruturadas, a fim de conhecer alguns dos discursos adotados no contexto social destes professores (POUPART, 2010). A primeira entrevistada é a coordenadora do Cefai, a quem chamaremos de PF-C (professora-formadora coordenadora), e as demais serão chamadas de PF-A (professora-formadora A) e PF-B (professora-formadora B).

As análises discursivas foram realizadas tendo como eixo o jogo de poder imbricado nestes discursos, considerando os princípios de inversão, descontinuidade, especificidade e exterioridade explicitados por Foucault na obra “A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970.” (2014). Assim, a leitura das entrevistas e o entrecruzamento com o discurso legislativo permitiram a análise a partir de quatro categorias, a saber: I) tecnificação e intensificação do trabalho; II) precarização das condições de trabalho; III) responsabilização pelo sucesso na implementação política; IV) o sentido da formação ofertada.

As quatro categorias serão explicitadas a seguir.

Análise de dados

Os dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas foram entrecruzados com os discursos da política como texto (BALL, 1994). A legislação analisada foi categorizada em um Protocolo de Análise contendo os seguintes dados: i) tipo de documento, ii) número, iii) data de publicação, iv) órgão responsável, v) governo vigente, vi) assunto, vii) termos utilizados, viii) síntese e ix) documentos/legislações referenciados, com base nas contribuições de Cellard (2010), importante para a realização de “ligações entre fatos acumulados, entre os elementos de informação que parecem, imediatamente, estranhos uns aos outros” (CELLARD, 2010, p. 304). As categorias permitiram a realização de análises acerca da política de Educação Especial nas escolas do município de São Paulo.

As análises se apoiam, ainda, nas contribuições de Oliveira (2004) acerca da reestruturação do trabalho docente.

As categorias são as que seguem:

1) Intensificação do trabalho

Esta categoria permitiu discutir como, na configuração neoliberal da sociedade, a educação especial se configura de modo precário. Tanto nas falas das professoras-formadoras, quanto na análise do texto político identificou-se a intensificação do trabalho realizado por eles. Entende-se intensificação do trabalho como efeito decorrente de reformas nos sistemas educacionais que, de modo geral, ampliam ou tornam mais complexa a atividade docente e, assim, os professores se veem tendo que regular a própria atuação para atender as demandas das reformas (ASSUNÇÃO E OLIVEIRA, 2009). O excerto da legislação contribui para a compreensão de como este processo acontece, a partir da definição de como o atendimento em perspectiva inclusiva se estrutura, o papel do professor-formador (chamado de PAAI) é explicitado:

§6º Competirá ao PAAI realizar trabalho de orientação, de formação continuada e de acompanhamento pedagógico para as unidades educacionais, ficando responsável pela organização do AEE, por meio de trabalho itinerante e mediante atuação conjunta com os profissionais da DRE e da unidade educacional. (SÃO PAULO, 2016, p. 11).

As definições da legislação não se colocam de forma específica, deixando em aberto como devem ser feitos os trabalhos atribuídos. Estas atribuições são comentadas pela PF-C e por ela definidas de outro modo, que foram classificados pelos seguintes eixos de ação: a) atendimento das escolas no próprio Centro de Formação e Acompanhamento Inclusão da região; b) atendimento/formação aos pais; c) visitas às escolas; d) interlocução com rede de apoio (Conselho Tutelar, equipe multidisciplinar, Centros de Atenção Psicossocial Infante-juvenil, dentre outros); por fim, e) formação de educadores. Estes eixos, embora não descritos na legislação, aparecem na fala de PF-C e explicitam um detalhamento maior de como a atuação acontece, e que, em certos aspectos, ultrapassa aquilo que a lei determina, evidenciando uma maior complexidade do trabalho realizado.

Portanto, há um processo de intensificação do trabalho, na medida em que, tendo uma lei que explicita de forma branda as atividades a serem realizadas, dá margem para que se assumam funções, a partir das interpretações que a lei permite.

Os professores-formadores, por realizarem o papel de intermediador entre a lei escrita e a atuação sobre a lei, podem ser vistos como guardiães da legislação, conforme enuncia PF-C:

A gente vai nas escolas e o pessoal ainda vê a gente com maus olhos, como se a gente fosse na escola só para mandar, e não é. Existia, na época, uma resistência muito grande da permanência dos meninos na escola, como existe hoje, mas não mais para matrícula. Hoje a gente está é (...) em uma pegada (sic!) diferente, que é o direito de ele acessar o currículo, sem diferenciação. A diferenciação hoje que nós implementamos é a metodológica, e o professor ainda tem muita dificuldade em entender isso. (Excerto da entrevista com PF-C).

Vaz (2017) discute sobre como, a partir da PNEEPEI, de 2008, o foco da Educação Especial em perspectiva inclusiva recaiu sobre a oferta de Atendimento Educacional Especializado. A legislação municipal contava, desde 2004, com salas, anteriormente conhecidas como Salas de Apoio e Acompanhamos à Inclusão (SAAIs) que, posteriormente, tornaram-se Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) e eram espaços para a realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O professor-formador é definido na lei como responsável pela organização do AEE, ou seja, pela realização de um trabalho técnico. Atualmente, a legislação da cidade permite que o AEE aconteça na sala do estudante, no que a lei define como AEE colaborativo. Ora, como o professor-formador, que não está acompanhando o dia-a-dia da escola, define que estudante será atendido em SRMs e qual terá o atendimento em sala de aula, na modalidade colaborativa? Isso se configura, na verdade, na intensificação do trabalho desse profissional.

II) Precarização das condições de trabalho

Os dados coletados durante a pesquisa apontam serem desproporcionais os números de Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAIs) (aqui chamados de professores-formadores) e de Professores de Atendimento Educacional Especializado (PAEEs) para atender a quantidade de estudantes de ensino fundamental. Dados coletados em 2019 apontam haver 1492 estudantes matriculados no Ensino Fundamental com algum tipo de condição que os torna público-alvo da educação especial, e apenas 29 PAEEs. O número de professores-formadores é ainda menor, apenas nove, para o atendimento de todas as demandas mencionadas no item anterior.

PC-A, quando questionada sobre a procura para cursos formativos, explica que muitos professores desejam realizar cursos, mas não conseguem porque não possuem horário durante

o dia, apenas à noite, e que, por isso, em alguns momentos acabam tendo que realizar cursos no horário noturno para permitir que um número maior de professores possa realizar cursos. Por vezes, são necessárias duas turmas no mesmo horário noturno para atender a demanda.

III) Responsabilização pelo sucesso na implementação política

Nenhuma das professoras-formadoras mencionaram a efetiva participação de outros setores do município para atuação conjunta (como, por exemplo, da Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência - SMPED).

As professoras-formadoras também recebem formações que acontecem com todos os Cefais e segundo as falas dos professores, também são uma forma de implementar a política com maior alinhamento ao que explicita a legislação. PF-A comentou que são feitas reuniões com todos os professores-formadores do município em que temas específicos são abordados, dentre eles, o aprofundamento em estratégias de aplicação do Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O sentido de sucesso na implementação da política é percebido quando são feitas perguntas relacionadas aos cursos oferecidos. Isso porque, embora PF-B comente que agregam bibliografias de teóricos que conhecem por conta própria, PF-A afirma que “na verdade a prefeitura ela tem uma linha né. E a gente busca seguir dentro dessa linha teórica da prefeitura. A gente busca em cima dos autores e do que eles citam, do Currículo da Cidade [...]” (excerto da entrevista com PF-A). E PF-C afirma sobre as políticas atuais que “tem coisas que você acha que é realmente por aí e tem coisa que você não acha [...], tenho dificuldade com algumas coisas que eu não acredito. Mas a gente tenta ir ajustando” (excerto de entrevista com PF-C).

Assim, evidencia-se o papel ocupado por elas, e as tensões que enfrentam no trabalho que realizam.

IV) O sentido da formação ofertada

As propostas de cursos passam por análise dos órgãos superiores, portanto, mesmo havendo certa autonomia, os professores-formadores estão subordinados a realizarem formações que endossem a perspectiva adotada na documentação oficial:

...toda vez que a gente vai construir uma lauda de um curso a gente precisa seguir uma normativa de SME [Secretaria Municipal de Educação], então as laudas de todos os Cefais [Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão] de todos os cursos da Diped

[Divisão Pedagógica] e Cefai estão naquele molde que a Secretaria pede para a gente, da normativa da Secretaria. [...] Esse ano de 2019 em específico, a gente trabalhou muito com o Currículo da Cidade [documento oficial que define diretrizes curriculares para a cidade de São Paulo], com os referenciais escritos da secretaria né, então entraram poucos teóricos fora os que estavam no currículo né.” (excerto de entrevista com PF-A).

Dentre os autores que, segundo as entrevistadas, têm discursos alinhados com o que determina o currículo estão Maria Teresa Égler Mantoan, Carlos Skliar e Rosângela Gavioli Prieto.

Ao serem questionadas sobre como abordam as temáticas dos cursos, PF-C comenta que têm utilizado estudos de casos práticos que ocorrem na região, e afirma que essa estratégia permite refletir sobre situações reais e pensar em formas possíveis para atuação pedagógica. Deste modo, prevalece a perspectiva da racionalidade prática no tipo de formação ofertada, racionalidade esta que visa desenvolver

um espírito investigativo sobre a sua prática, transformando-a em objeto de estudo, não prevendo a expansão desse espírito para questões que extrapolem a própria atividade docente e que poderiam fazê-lo compreender o fenômeno educativo em sua totalidade (PLACCO E SILVESTRE, 2011, p. 38).

Tal racionalidade, ao focalizar apenas na prática e na reflexão sobre a mesma, limita a formação ofertada, fazendo-a instrumento de realinhamento dos professores às políticas educacionais, e não propriamente uma formação, uma vez que incentiva, no caso analisado, a assunção, por parte dos professores, de uma posição positivista das políticas vigentes (BELLO, 2019).

Considerações finais

Tais categorias, embora tratem de uma realidade específica e localizada – a RME-SP/Brasil, demonstram o quanto os sujeitos, ao estarem submersos em seus fazeres cotidianos, são tomados pelos efeitos da política em contexto e atuam ora empreendendo estratégias, ora empreendendo táticas (CERTEAU, 2018), a depender da posição de poder relativo que ocupam em suas práticas cotidianas.

A análise crítica das políticas como texto e como discurso evidenciou elementos inerentes aos processos de desprofissionalização docente (OLIVEIRA, 2004) dos professores-formadores sobre a educação especial em perspectiva inclusiva, a partir de

estratégias que subvertem o papel do professor como responsável pela implementação de uma política que por vezes não concordam.

A política de Educação Especial do município com ênfase no Atendimento Educacional Especializado evidencia uma compreensão reducionista da inclusão. Os professores-formadores que auxiliam a realizar tal política são, por sua vez, posicionados na categoria de professores multifuncionais, termo cunhado por Vaz (2017).

No caso da educação especial em perspectiva inclusiva, afirma-se que as condições de trabalho dos professores-formadores, que possuem múltiplas demandas e precisam lidar com diversos atores envolvidos na política, considerando os números de 2019, dificultam uma atuação que promova, de fato, a inclusão.

Por fim, os dados apresentados permitiram apresentar a perspectiva dos professores que, de maneira geral, são silenciados nos momentos em que as políticas são (re)pensadas ou (re)formuladas. Cabe destacar que a atuação docente, nas escolas, ou mesmo próximo a elas, assim como suas percepções sobre as ações governamentais, precisam ser consideradas, já que evidenciam as contradições das políticas, em particular, dado o foco deste trabalho, daquelas voltadas para a educação especial em perspectiva inclusiva.

Referências bibliográficas

ASSUNÇÃO, A.A.; OLIVEIRA, D.A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. Revista Educação & Sociedade, Campinas: CEDES/UNICAMP, v. 30, n. 107, maio/ago. 2009.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: 2001.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Especial. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BUENO, J. G. S. Educação Especial brasileira: questões conceituais e de atualidade. São Paulo, SP: EDUC, 2011.

GARCIA, R. M. C. Disputas conservadoras na política de educação especial na perspectiva inclusiva. In.: GARCIA, R. M. C. (org). Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI. Florianópolis, SC: UFSC/CED/NUP, p. 19-66, 2017.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. Journal of Curriculum Studies, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, S. J. Education reform: a critical and post structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BELLO, I. M. Formação continuada de professores da educação básica: sentido e usos (2008-2018) [Relatório de pesquisa relativo a estágio de pós-doutorado]. UNESP, Rio Claro: Instituto de Biociências, 2019.

CELLARD, A. A análise documental. In.: POUPART, J. et. al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

XIII Seminario Internacional de la RED ESTRADO

Dos décadas de estudios sobre el trabajo docente: existir, resistir y construir nuevos horizontes

CERTEAU, M. A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. 1980. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, 3ª Reimpressão, 2018.

FOUCAULT, M. A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio, 24. ed., São Paulo, SP: Edições Loyola, 2014.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Educação e Sociedade, Campinas, SP, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004

ORLANDIN, B. S. Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva e formação continuada de professores da Rede Municipal de Educação de São Paulo: entre apropriações e práticas. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Paulo. Escola de Filosofia, Letras e Humanas, Guarulhos, 2020.

PLACCO, V. M. N. S.; SILVESTRE, M. A. Modelos de formação e estágios curriculares. Formação Docente, Belo Horizonte, v. 03, n. 05, p. 30-45, ago./dez. 2011

POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2010.

SÃO PAULO. Decreto nº 45.415 de 18 de outubro de 2004. Estabelece diretrizes para a Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino. São Paulo: 2004.

SÃO PAULO. Decreto nº 51.788, de 14 de setembro de 2010. Institui a Política de Atendimento de Educação Especial, por meio do Programa Incluir, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: 2010.

SÃO PAULO. Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016. Institui a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. São Paulo: 2016.

VAZ, K. O projeto de professor para a Educação Especial: demandas do capital para a escola pública no século XXI 2017. 281f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina - Centro de Ciências da Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017.