

PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONDIÇÕES DE TRABALHO NA CARREIRA DOCENTE¹

Adriana Cunha Padilha²

Resumo

Quais condições de trabalho os professores de Educação Especial atuantes na Educação do Campo possuem para desenvolver seu trabalho com alunos com deficiências? Essa é a questão central do presente texto que inicialmente aborda questões relacionadas ao exercício da docência em escolas rurais de um município pertencente ao Estado de SP³, relacionando-a ao contexto da docência em Educação Especial no Brasil. Posteriormente apresentam-se relatos de professoras que atuam nos espaços rurais como forma de explicitar as tensões vividas nesse contexto, analisando-as em consonância com indicadores nacionais de infraestrutura nas escolas do campo trazendo aspectos de pesquisas sobre condição docente no Brasil. Conclui-se apontando caminhos entre os contingentes apresentados e o necessário para a superação das dificuldades. Espera-se contribuir para avanços no tocante ao trabalho desses professores que se dedicam aos serviços de apoio na educação de alunos com deficiência matriculados nas escolas do campo.

Palavras Chave: Educação do campo - Educação Especial – Trabalho docente – Condições de trabalho.

Introdução

Quando entramos em escolas públicas de maneira geral, nos deparamos com um cenário pouco motivador. Lugares carregados de barulho, sinais sonoros, alunos no recreio em horários diferentes, salas de aula sempre cheias, pessoas apressadas, portões separando as escolas, suas comunidades e de seu entorno. Os professores se dividindo

¹ Os dados apresentados no texto fazem parte de uma pesquisa maior intitulada: “Educação Especial nas escolas do campo: análise de um silêncio histórico” coordenada pela Prof^a Dr^a Katia R. M. Caiado (Financiamento Fapesp).

² Professora de Educação Especial SME e FUMEC de Campinas. Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação da UFSCar, Pesquisadora do grupo de pesquisas NEPEDE’Es UFSCar, E-mail: adriana padilha@hotmail.com.

³ Os professores descritos se encontram em um dos 647 *municípios do* Estado de SP que será mantido em sigilo para manter o anonimato dos participantes.

entre a preocupação com as demandas curriculares, a aprendizagem dos alunos acompanhada da precarização estrutural de seu trabalho como professor.

Ao mesmo tempo acompanha-se a construção cotidiana de tentativas de enfrentamento, de resistência, de reflexão coletiva e individual onde professores e gestores tentando minimizar as lógicas perversas do fracasso escolar, da pauperização do trabalho docente com estratégias de minimização do desgaste, do trabalho burocrático entre outras contradições.

Algumas escolas do campo acompanham tais problemáticas, outras menores e mais afastadas são seguidas por um constante esquecimento das políticas públicas de uma educação do campo com salas multiseriadas⁴, formações docentes distanciadas das lutas sociais se apresentando acentuadamente técnicas⁵, ficando sob dependência de logísticas estaduais das mais diversas.

Muitos dos professores que atuam no campo moram e exercem sua profissão nas comunidades rurais, outros moram em comunidades vizinhas, mas há também aqueles que moram na cidade e atuam no campo. Esses são, geralmente, oriundos do contexto urbano e atuam na educação do campo porque foram aprovados em concurso público e necessitam estar em postos de trabalho. Muitas vezes, esses professores, não possuem identificação com as questões culturais dos alunos e sua formação não abrange a complexidade de sua docência nesses espaços. Importante destacar que esses alunos têm vivências muito particulares distanciadas muitas vezes dos currículos oficiais de ensino.

Importante lembrar que a *educação do campo* destina-se à população rural como: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas entre outros. Tem como objetivo a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica. Assim como, estar vinculada às peculiaridades da vida rural de cada região do país (BRASIL, 1996; 2008b).

⁴ Segundo o MEC 60% dos alunos estão em salas multiseriadas. Segundo Wanessa Zavarese Sechim, coordenadora geral de educação do campo do ministério da educação, as salas de aula multiseriadas garantem maior locomoção dos alunos que se encontram distantes das escolas. Segundo o MEC o programa *escola ativa* atende 49 mil classes multiseriadas em todo país tanto em relação ao oferecimento de kits pedagógicos, tecnologia educacional, como para formação docente. Informações disponíveis <http://www.mec.gov.br/secad/escola>. - acesso em 20/10/2012.

⁵ Taffarel e Santos (2012), realizam uma crítica ao Programa de capacitação docente da escola ativa enquanto proposta metodológica para as classes multiseriadas, pois segundo os autores a proposição não está em consonância com as propostas de formação de professores do país, bem como não auxiliam no processo de planejamento do professor e no desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças do campo.

Entretanto, a precarização da escola do campo é concretizada na utilização de prédios improvisados para funcionamento das escolas e do pagamento do salário do professorado rural, o qual, muitas vezes, não possui condições de investir em sua formação. Os professores atuantes nas escolas do campo, por sua vez sentem essa problemática sentindo-se “em segundo plano” diante dos professores das escolas da “cidade”, pois no contexto urbano, a terminologia campo ainda denota a representação da precariedade e da falta de recursos materiais e humanos. A cidade é local de moradia da maioria dos profissionais responsáveis pela saúde, educação, cultura, saneamento básico das pessoas que moram no campo (ARROYO, 2007).

Diante desse contingente como se sentem os professores que convivem com uma dupla exclusão? Alunos moradores do campo em condições de deficiência que possuem diferenças significativas na forma de aprender? Essa é questão a ser abordada a seguir.

Professores atuantes no campo

Alunos em situações de deficiência estão sendo gradativamente matriculados em escolas do campo. Esses dados são revelados por Caiado e Meletti (2011), em um estudo com base nos microdados do Censo da Educação Básica disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, do Ministério da Educação de 2007 a 2010⁶.

Concomitante aos dados de matrícula observam-se ações a partir da década de 1990 na busca do acesso e permanência dos alunos em condições de deficiência em escolas regulares. Importante destacar-se que tais ações são fruto de estruturas originárias no *Ciclo Social Mundial de Conferências* desenvolvido na década de 1990, respondendo aos movimentos sociais que, nacional e internacionalmente, lutam entre outras questões pelos direitos das pessoas com deficiência.

O referido ciclo 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

⁶ Projeto de Pesquisa: A escolarização de alunos com deficiência e rendimento escolar: uma análise dos indicadores educacionais em municípios brasileiros; coordenado pela Profa Dra. Sílvia M.F. Meletti (UEL). Apoio financeiro da Capes/INEP.

públicos de ensino. Na referida década pode-se dizer que as políticas que orientavam estavam direcionadas pela política da Integração, 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.

O enfoque começa a se estabelecer na chamada *inclusão* dos alunos com deficiência nas escolas de ensino regular, porém, as escolas do campo são secundarizadas não recebendo apoio sequer para efetivação de matrículas desses alunos que enfrentam entre outras problemáticas precárias condições de vida.

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 especiais⁷. 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 SP 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

⁷ Os termos **deficiência** e necessidade educacional especial são colocados de maneira distinta no presente texto, pois, dizem respeito a duas populações distintas: o termo deficiente é compreendido 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 igualdade de condições com as demais pessoas. DECRETO 6949/2009, ARTIGO 1. (BRASIL, 2009A); e o termo **necessidade educacional especial** é compreendido como alunos sem comprometimento de causas orgânicas, com *disfunções* e *distúrbios* pontuais, transtornos, também atendidos pelos professores de Educação Especial do referido município.

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*⁸ 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.

Diante desse fato, assegurando-se em legislações década de 1990, os municípios tem se organizado de maneira a acolher a referida população em escolas, contratando professores de Educação Especial. A *Educação Especial* é uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades (BRASIL, 1996, 2008a). Importante destacar que sob esta ótica são considerados professores especialistas, e/ou Professores de Educação Especial àqueles 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, situadas no campo do Atendimento Educacional Especializado (AEE)⁹.

Vemos que o exercício de trabalho cotidiano dos professores de Educação Especial é permeado pelas questões relacionadas às pesquisas acima citadas, envolvendo os professores especialistas de situações delicadas e complexas.

Nesse contexto, pergunta-se como trabalham os Professores de Educação Especial que recebem tais incumbências nas escolas rurais? A seguir apresenta-se o caso de um município do Estado de SP, pioneiro na busca de assegurar o direito à educação para pessoas em condição de deficiência nas escolas do campo. E reconhecendo a necessidade de dar voz a esses docentes, recorreu-se aos excertos das falas para exemplificar o contexto em que o trabalho desses professores é desenvolvido.

⁸ O termo pode ser associado ao termo irrecuperabilidade (PESSOTI, 1984, p.68).

⁹ O Decreto nº 6.571/2008 dispõe que “[...] 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).

O caso de uma rede de ensino de SP: Ouvindo professores

Com a preocupação de proporcionar acesso garantido pela matrícula, permanência de qualidade a referida rede municipal de ensino organizou um departamento responsável por acompanhar os alunos com deficiências e necessidades educacionais especiais com a preocupação de levar em conta as peculiaridades culturais e sociais daqueles que vivem no campo.

Para tanto, desenvolveu junto a Secretaria Municipal de Educação uma série de ações visando o acompanhamento desses alunos. Uma das ações centrais se fez na realocação (deslocamento da função de professores do ensino regular para o serviço especial) e ampliação de carga horária (em formato de horas-extras) aos docentes concursados nesse município, com capacitação em serviço e cursos na área da Educação Especial, para acompanhamento de alunos nas escolas municipais urbanas e rurais.

Os docentes que realizaram anteriormente trabalhos com alunos com deficiências e/ou tivessem cursos na área da Educação Especial foram convidados para fazer parte dos serviços de apoio, no intuito de acolher a todos os alunos tanto em escolas urbanas quanto nas escolas rurais.

As ações propositivas foram organizadas levando-se em consideração as demandas de cada escola, onde o professor tem a função de acompanhar os alunos em situação de deficiência e assegurar o Atendimento Educacional Especializado no formato de salas de recursos multifuncionais. A partir dessa organização se estabelecem alguns impasses para a vida funcional dos docentes, conforme se pode acompanhar pelo relato da professora:

Tudo começou em 2008, com o fechamento das classes especiais. Nós éramos professoras das classes especiais. (Professora A)

Eu faço o meu trabalho, mas tem escola que não incorpora que o Professor de Educação Especial faz parte de seu quadro de professores. [...] (Professora A)

As escolas estão percebendo que as questões do Professor de Educação Especial estão relacionadas ao suporte, que ele precisa suplementar aquele aluno da escola, mas são questões que fazem parte da própria prática pedagógica da escola, e não conseguem incluir o professor de Educação Especial (Professora A)

Ele, o professor de Educação Especial, não é incluído, ele é especial! (Várias Professoras).

Conforme se observa, as professoras se dedicam ao acompanhamento dos alunos, mesmo percebendo que a escola regular não compreende os pressupostos de seu trabalho. Sua vida funcional parece carecer de sentido, pois 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* de maneira fragmentária, sendo sentidas pelas professoras como ausência de valorização uma vez que não são compreendidos pela escola.

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. 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.

Os reflexos são observados no trabalho docente desenvolvido com os alunos com deficiências e necessidades educacionais especiais onde se vê o professor de Educação Especial como maior, e porque não dizer, talvez o único responsável pela escolarização e adaptação desse aluno na escola, conforme se pode acompanhar:

Eu fico na sala junto com a professora do regular [...] O aluno participa de todas as atividades, tem alguns contratempos, nada que atrapalhe a atividade dele, ele consegue aprender. Na hora do almoço, na hora do recreio eu sempre estou com ele, eu não deixo ele sozinho nem para ir ao banheiro, eu estou sempre com ele, perto dele, não fazendo com que ele perceba só eu, no caso de estar interagindo com os amigos, aí ele fica junto com os amigos e eu junto como se fosse amiga da sala, até eles brincam com os outros que acham que sou eu (Professora 3).

Eu como professora de Educação Especial nunca tive um aluno que atendesse a esse nome de deficiência específica, mas sempre todos os anos têm alguns que deixam a gente de cabelo em pé, não sabendo o que fazer. (Professora 13).

E tem a questão do vínculo, eu quis continuar meu trabalho, ele veio para mim no quarto ano, daí eu peguei o quinto ano, por causa do vínculo. Então eu acho que o vínculo conta muito com a criança com deficiência, e o professor procurar formas, maneiras de estar [...] Seja como for, de estar fazendo com que essa criança tente dentro de suas possibilidades (Professor 6).

Eu falo para minha amiga, Maria do céu, eu preciso de uma luz no fim do túnel, não é fácil, é assim que eu tento falar para as outras professoras! (Professora 6).

Conforme se observa cabe assim aos professores de Educação Especial a responsabilidade não somente pela adaptação, apropriação de conhecimentos, mas também pelo pertencimento dos alunos no espaço escolar, em que vemos a palavra *vínculo*¹⁰ ser compreendida como continuidade de trabalho de acompanhamento dos alunos. 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.

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, liderança, criatividade, confiança e disposição para lidar com quaisquer demandas que tenham na chamada “diversidade” escolar.

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 na tentativa de obter bons resultados com os alunos.

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 13 reflete esse movimento de busca por situar a docência enquanto prática sistematizada e profissional que merece reflexão contínua por vezes individual por vezes coletiva.

Tardif, (2002) destaca a importância de um *saber experiencial* entre os professores, um saber oriundo da experiência com colegas, trocada e refletida coletivamente, de troca entre o modo de proceder, organizar seu trabalho, que é

¹⁰ Pichon (1998) convida-nos a refletir sobre o processo de vinculação do indivíduo com o indivíduo, com o grupo, com o desconhecido e, conseqüentemente, com o conhecimento. O autor considera *vínculo* àquele que se firma entre sujeito e objeto quando ambos têm a possibilidade de fazer uma livre escolha de um objeto, como resultado de uma boa diferenciação entre eles, ou seja, tanto sujeitos como objeto desenvolvem uma livre escolha.

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 já tão carregado de complexidades como é o fazer na educação do campo? A necessidade de articulação entre os docentes estaria sendo afastada pelo *fazer automatizado* em confronto com as condições concretas de trabalho?

Na busca dessa reflexão continua as professoras também denunciam a falta de articulação entre a área da Educação Especial do ensino regular:

A gente vai dando um jeitinho brasileiro nas coisas, discutindo no HTPC quando podemos, procurando o Prof. de Educação Física para ficar com a sala enquanto os professores do regular e especial acabam por poder discutir, mas o tempo é muito reduzido, então são jeitos que a gente acaba adequando (Gestora 2).

Os professores das salas multifuncionais não fazem reunião nas escolas, eles fazem no departamento da Educação Especial, e a gente percebe o distanciamento [...] O ideal seria que eles estivessem no HPTC lá na escola, junto com o professor da sala regular (Professor 1).

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 existe ausência na própria legislação que ampara a organização do referido trabalho não priorizando 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 pelos professores de Educação Especial.

A situação fica ainda mais crítica, porque esses professores realizam tais reuniões de organização docente sob forma de hora-extra de trabalho o que os impede de vislumbrar sua continuidade ano após ano, gerando uma total instabilidade no vínculo e continuidade do trabalho.

Porém, mesmo assim, acompanhamos professores participando de reuniões de formação continuada, na esperança de desenvolverem melhor seu trabalho, conforme se segue:

A gente participa do HTPC no Departamento de Educação Especial, porque nós não temos formação em Educação Especial, nesse sentido participamos de todas as formações propostas, os gestores então nos dão essa formação (Professora 2).

Neste sentido, a formação continuada não é vista como apenas complemento as 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.

O relato 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 do campo?

De fundamental importância lembrar que essas problemáticas questões são acrescidas das questões históricas da docência no espaço do campo, conforme se pode acompanhar pelo relato da professora:

Muita gente chega para mim e diz: - Ai credo, na escola rural? Você vai ter coragem? E aí eu falo: - Ah, estou encarando como positivo, que é para eu crescer, e assim tenho me ajudado bastante (Professora 6).

Conforme se observa a docência no espaço escolar rural uma vez concebida como “punição”, como lugar de não acesso é duplamente penalizada uma vez que se instituem não espaços de atendimento aos alunos, aos professores, com falta de materiais e condições físicas para se trabalhar com os alunos com deficiências. Essas questões são trazidas pelas professoras:

Penso que a maior dificuldade do campo é material. Não tenho nada de material lá. Eu preciso scanear muita atividade de livro, então eu faço isso na cidade, peço ajuda da escola da cidade para lá (Professora 1).

No lugar criado para a multifuncional eu tenho que pegar materiais nas salas de outros professores, tem um espaço lá apertadinho que eu não gosto de ficar, porque tem que passar pelo infantil, daí eu fico em um outro espaço que é um tipo almoxarifado (Professora 2).

Bonecas, algumas coisas assim eu junto com outra professora e falamos: - Vamos levar de nossas filhas... daí é muito bem vindo tudo o que você leva, entendeu? (Professora 7).

Os recursos materiais e o espaço físico das escolas impossibilita a qualidade do trabalho, conforme se observa. As poucas salas de recursos multifuncionais

implementadas pelo município nas escolas do campo tem seu funcionamento em espaços não adequados, que funcionam apenas contando com alguns materiais e boa vontade desses professores, conforme se acompanha:

Eu fico duas horas em uma escola, porque na escola do aluno que precisa não tem espaço físico, e depois dessas duas horas nós vamos para essa outra escola, porque essa primeira fecha. Então, eu pego ele e vamos para o outro espaço. Entendeu? Esse é um acordo que a gente vai se rebolando. (Professora 1).

Eu sou professora de Atendimento Educacional Especializado em 3 salas multifuncionais: 2 na cidade e 1 no campo. As da cidade funcionam em salas e na escola do campo fico no refeitório(Professora 4).

A infraestrutura das escolas do campo ainda é um dos principais obstáculos para a Educação dos alunos do campo. Dados do Ministério da Educação divulgados no portal *Todos pela Educação*¹¹ mostram uma situação preocupante, já que as porcentagens de escolas sem as mínimas condições de funcionamento ainda são altas.

De acordo com o MEC, 90% dessas escolas – um total de 68.651 unidades não possuem internet. A taxa de estabelecimentos sem energia é de 15% (11.413 escolas), enquanto 10,4% não contam com água potável (7.950) e 14,7% não apresentam esgoto sanitário (11.214).

Para completar esses alarmantes dados, apenas 11% das escolas do campo têm biblioteca, 1,1% contam com laboratório de ciências e 12,9% apresentam laboratório de informática. Esse fenômeno é denunciado pelos Professores de Educação Especial que parecem padecer dessa carência de estrutura física e material para executar seu trabalho.

As novas formas de atendimento educacional especializado, as demandas formativas continuadas parecem ser desenvolvidas nas escolas que já apresentam maior estrutura de material e espaço físico, e isso conforme o observado é prioridade das escolas urbanas, ou conforme a fala das docentes, das escolas da cidade.

Conforme se podem acompanhar os Professores de Educação Especial que exercem sua função em escolas do campo enfrentam desafios para além do exercício do trabalho pedagógico com os alunos. Essas tensões provocadas pelo exercício cotidiano de trabalho são sentidas pelos docentes, conforme se segue:

¹¹ Dados disponíveis em: [Http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/22214/escolas-da-zona-rural-sofrem-com-infraestrutura-precaria](http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/22214/escolas-da-zona-rural-sofrem-com-infraestrutura-precaria). Acesso em 13/12/2012.

Eu até passei pelo psiquiatra uma vez achando que o problema do aluno era eu, e disse que seja feita a vontade de Deus [...] Eu achava que era eu, eu tinha isso, eu chorava, não conseguia controlar, eu nunca tinha trabalhado com aluno da inclusão, eu fiquei em choque com o que estava vivenciando (Professora do regular 3)

Fui para o hospital, pois tudo isso foi mexendo com meu psicológico, o psiquiatra afastou o aluno, daí ficou aquela questão porque tem que ser ele? (Professora do regular 3)

Às vezes eu fico muito angustiada e acho que isso também nos compromete (Professora Formadora)

Uma coisa que eu acho é que tem uma coisa para além da orientação, tem a troca entre a gente, torça de experiência, troca de informações, isso tudo tem um aproveitamento e sabe até a coisa da terapia a gente fica louco, sabe, terapia de grupo isso tem uma importância. (Professora 15).

O processo de culpabilização pela inadequação e fracasso do aluno acomete os professores os colocando no lugar de fracassados profissionalmente, chegando a procurar auxílio médico ou mesmo afastamentos do trabalho. Como se o fracasso escolar fosse compreendido como um fracasso pessoal.

Essas questões podem ser fator de instabilidade e de manifestação de impactos no funcionamento mental desses professores. 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, muitas vezes nem percebido como sofrimento.* (p.52, grifos do autor).

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. Os tempos de sua realização, a organização do fazer, os locais, são denominados por Dejours (1988), tanto quanto a divisão, o conteúdo da tarefa são temas a serem considerados fundamentais e singulares no processo de trabalho na escola aparecendo como preocupação entre os professores do campo.

Nos relatos das docentes aparecem as marcas das condições estruturais e relações sociais no trabalho em Educação Especial no campo, parecendo não esconder a incompletude, a improvisação e a precariedade dessa profissão no contexto rural. 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 nos espaços rurais, acrescidas das problemáticas de atendimento aos alunos em condição de deficiência que delegaram a docência em Educação Especial a eterna forma de lidar com *especialidades* dissociadas das práticas pedagógicas escolares?

Algumas considerações finais

O atendimento às demandas de alunos em condição de deficiência nas escolas tanto urbanas quanto rurais trouxeram a necessidade de atuação docente especializada, repensando-se a educação e a instituição escolar, principalmente pelas dificuldades enfrentadas pelos docentes do ensino regular.

Conforme se pode acompanhar o espaço escolar rural duas problemáticas se entrecruzam: os males crônicos vividos pelos docentes do campo e um fazer experiencial da docência em Educação Especial. Esse movimento de tensão é explicitado nos relatos das professoras onde se percebeu grande angústia por não conseguir esclarecer aos demais profissionais das escolas as 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.

Ao mesmo tempo que convivem cotidianamente com a falta de estrutura física para atuarem com os alunos desenvolvendo formas e “jeitos” para tornar o trabalho exitoso. Porém, merece destaque a disponibilidade que demonstram essas docentes para discutir, refletir e rever suas práticas, quando acolhem as oportunidades de estudo com firmeza, curiosidade e vontade de conhecer. Exercitam a reelaboração das suas experiências, projetando novos aprendizados para si e para seus alunos em condição de deficiência nas escolas regulares do campo.

A organização pedagógica especializada organizada pela escola regular do campo, na forma de salas de recursos multifuncionais, professor de apoio, 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, uma vez que não estabelecem seu foco nas adequadas condições em que esse trabalho é desenvolvido.

Somando-se a estas questões, o atuar nas salas multifuncionais improvisadas é alicerçado por formações desconectadas, 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 fragmentadas em várias escolas rurais, acúmulos docentes, subsunção do tempo livre, fazer técnico e descontextualizado. Acrescidas de uma instabilidade funcional uma vez que os serviços podem ser revistos a cada nova gestão.

As formações para atuação em escolas do campo, 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.

Os discursos são instituídos na direção do fortalecimento de ações e práticas docentes para esses professores oriundos de boa vontade de gestores, também preocupados com a educação do campo. Entretanto, os discursos podem estar sendo abafados, apagados pelas próprias condições estruturais dessas professoras, na falta de articulação com o professor do regular e 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.

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. O fazer das professoras fica próximo da escola em suas condições precárias de trabalho e distante em relação ao seu fazer pedagógico.

Asseguram-se ações priorizando o acesso e os serviços de apoio aos alunos em situação de deficiência, entretanto, sem assegurar condições necessárias para que os professores desenvolvam o trabalho, uma vez que não possuem condições físicas, nem estabilidade na função desempenhada com os alunos. Na ausência de cargos docentes

destinados a referida população, contratam-se professores incentivando o acúmulo de jornadas, o incentivo as horas-extras que acabam por prejudicar a vida funcional desses professores.

Deste modo, pode-se dizer que o trabalho temporário oferecido em formato de horas-extras, permeado por todas essas relações sociais priorizando a disputa e a recompensa, constrói a consciência dessas professoras. Afirma-se também que esse se constitui o maior poder dos mecanismos de controle estaduais e municipais uma vez que as professoras são desmobilizadas subjetivamente convivendo cotidianamente com essas questões. As professoras, nesse sentido, acabam por se amparar nos vínculos humanos com os alunos para justificar a necessidade de continuidade nas práticas pedagógicas estabelecidas.

As perguntas realizadas no início do presente texto vão sendo analisadas e refletidas diante da concretude das respostas das professoras de Educação Especial atuantes em escolas do campo, que acabam por refletir efetivamente suas condições e relações no trabalho. E, diante das condições apresentadas pelas professoras, constata-se que as demandas ampliaram-se, todavia, as condições estruturais seguem se deteriorando na atividade dessas professoras principalmente nos espaço do campo.

Conclui-se nas palavras de Taffarel e Santos, destacando que para universalizar a educação básica no campo e melhorar o desempenho escolar, “faz-se necessário uma política global, articulada, permanente, com financiamento adequado e uma gestão pública, transparente, simplificada, com controle social e, fundamentalmente, com a participação dos povos do campo, com os movimentos que articulam suas lutas (2012, p. 96)”.

Nesse sentido, a mesma gestão que pretende incluir alunos em situações de deficiência nas escolas rurais com boas iniciativas, pode estar criando uma maior lógica de precariedade para os professores que acolhem e defendem tais pressupostos, uma vez que desconsidera a *docência* como centralidade na ação educativa.

Referências

ARROYO, M. **Políticas de formação de educadores (as) do campo**. In: Revista Cedes – Educação do Campo. v. 27, qn. 72, maio/agosto. SP: Cortez, 2007.

BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/SECAD, 2002. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>.

_____. Decreto 6949, de 25 de agosto de 2009a. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>>.

CAIADO, K.R.M. e MELETTI, S. M. F. **Educação Especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15**, Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, p.93-104, Maio-Ago., 2011. Edição Especial.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. 5.ed. SP, Cortez, 1992.

GATTI, B. A. BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios** – Brasília: UNESCO, 2009.

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.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência Mental: da Superstição à Ciência**. SP: Quatroz/EDUSP. 1984.

PICHON-RIVIÈRE, E. **Teoria do Vínculo**. 6 ed. SP: Martins Fontes, 1998.

TAFFAREL, C.N.Z. e SANTOS, C.L. Programa escola Ativa e pedagogia histórico-critica: O contingente necessário. In: MARSIGLIA, A.C.G e BATISTA, E.L.(Orgs.) **Pedagogia Histórico-Critica: Desafios e perspectivas para uma educação transformadora**, Campinas, SP, Autores Associados, 2012.(Coleção educação contemporânea).

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.