



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DA SAÚDE**

SÉFORA LIMA DE FIGUEIREDO

**O TRABALHO NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: O FAZER ENTRE O
PRAZER E O SOFRIMENTO PSÍQUICO**

**CAMPINA GRANDE
2019**

SÉFORA LIMA DE FIGUEIREDO

**O TRABALHO NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: O FAZER ENTRE O
PRAZER E O SOFRIMENTO PSÍQUICO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Saúde – Mestrado, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre em Psicologia da Saúde.

Área de concentração: Trabalho, saúde e subjetividade

Orientador: Prof. Dr. Edil Ferreira da Silva

**CAMPINA GRANDE
2019**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

F475t Figueiredo, Séfora Lima de.
O trabalho na sala de recursos multifuncionais [manuscrito]
: o fazer entre o prazer e o sofrimento psíquico / Séfora Lima
de Figueiredo. - 2019.
162 p. : il. colorido.
Digitado.
Dissertação (Mestrado em Psicologia da Saúde) -
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências
Biológicas e da Saúde, 2019.
"Orientação : Prof. Dr. Edil Ferreira da Silva autor ,
Departamento de Psicologia - CCBS."
1. Psicodinâmica do trabalho. 2. Atendimento Educacional
Especializado - AEE. 3. Salas de Recursos Multifuncionais. 4.
Sofrimento psíquico. I. Título
21. ed. CDD 158.7

SÉFORA LIMA DE FIGUEIREDO

O TRABALHO NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: O FAZER ENTRE O
PRAZER E O SOFRIMENTO PSÍQUICO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Saúde – Mestrado, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre em Psicologia da Saúde.

Área de concentração: Trabalho, saúde e subjetividade

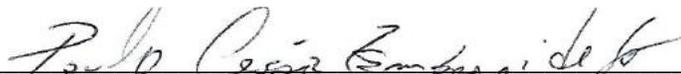
Aprovada em 08 / 07 / 2019



Prof. Dr. Edil Ferreira da Silva
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB
Professor Orientador e Presidente da Banca Examinadora



Prof. Dr. Manuella Castelo Branco Pessoa
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Membro interno



Prof. Dr. Paulo César Zamboni de Souza
Universidade Federal da Paraíba - UFPB
Membro Externo

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação à minha família, em especial, ao meu esposo que durante todo o mestrado me incentivou a resistir diante as mais diversas dificuldades presentes no papel de mestrandia; ao meu filho que, com toda sua inocência, demonstrou compreensão frente à minha ausência materna em seu cotidiano; e à minha mãe (*in memoriam*) que, quando em vida carnal, sonhou junto comigo a concretização deste.

AGRADECIMENTOS

Atribuo o meu maior sentimento de gratidão a Deus, que, pela fé, busco toda a energia consoladora e propagadora de ressignificância da minha vida, dos caminhos por mim escolhidos a trilhar.

À minha mainha Maria de Lourdes que, embora não mais em presença física, sempre foi e sempre será a que me faz acreditar ser possível concretizar os sonhos. E que, hoje, age em minha vida como fonte de luz.

Ao meu esposo Ciro Augusto, que, nos gestos mais simples e carinhosos, incentiva-me a concretizar os meus objetivos profissionais, tomando-os também para si.

Ao meu filho Cauã, que, em meio à sua inocência, revigora o meu ser, fazendo-me experimentar diariamente as emoções de modo mais intenso.

Aos demais familiares: pai, irmão, cunhados, sobrinhos que sempre estão na torcida por minhas conquistas.

Ao meu orientador o Prof^o Dr^o. Edil Ferreira da Silva, que me oportunizou ao longo do mestrado adquirir novos conhecimentos e olhares frente ao humano trabalhador.

Aos professores do Programa do Mestrado em Psicologia da Saúde que nos fizeram refletir sob diferentes óticas a saúde mental, provocando-nos a ter olhares renovados para com o outro.

Aos professores Dr^o Paulo César Zambroni de Souza e Dr^a Manuella Castelo Branco Pessoa que trouxeram contribuições valiosas na qualificação desta pesquisa. Em especial à professora Manu que além de contribuir na condição de membro da banca de qualificação, anteriormente, acolheu e acompanhou diretamente a construção desta em sua elaboração inicial.

A todos os colegas de turma que pela vivência coesa e humana possibilitaram desvencilhar a ideia perpetuada de que os mestrados são estritamente torturantes, tornando-o também prazeroso.

Aos colegas do grupo de pesquisa em Psicodinâmica do Trabalho da UEPB – Prof. Dr^o. Edil Ferreira, Prof^a. Dr^a. Manuella Castelo, Luiza Porcaro, Jaqueline Maia, José Ulisses do Nascimento, Judy Gláucia, Stalen Hualana – que, a cada discussão, instigaram-me a buscar mais e mais conhecimentos acerca da saúde do trabalhador.

A pessoa de Iara Morais, coordenadora da Educação Especial da SEDUC de Campina Grande (PB), que sempre demonstrou acessibilidade e crença na importância desta pesquisa.

A todas as professoras participantes da pesquisa que acreditaram ser possível refletir a atividade do AEE em prol da saúde mental trabalhadora.

*A conquista do conhecimento é um logro pessoal e intransferível.
Esse tesouro sempre se multiplica, quando é repartido,
e ninguém pode usurpá-lo de quem o possui.
Nem a morte o arrebatada, por quanto continua no Espírito que o detém,
constituindo-lhe um tesouro de valor constante e de fácil manejo.
Luta por adquiri-lo, jamais considera ser tarde demais para este
empreendimento, aumentando-o, se já o possui ou iniciando-o, caso
não tenhas experimentado o prazer que dele se exterioriza.
O homem que sabe, conduz-se com mais segurança,
poupando-se a incontáveis sofrimentos.
Por outro lado, a ignorância é a responsável por males sem conta.*

Joanna de Ângelis

RESUMO

As Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) são espaços instituídos nas escolas públicas brasileiras para atender ao direito universal à educação aos que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação através do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ela, por si só, não efetiva a inclusão. Pois, incluir vai além das imposições legais, permeia-se por atos humanos que envolvem fundamentalmente o saber-fazer profissional. Por ser um serviço recente e pouco conhecido da comunidade em geral e no âmbito da academia, o trabalho do AEE é permeado de nuances e desafios que somente as docentes executantes conseguem externar. Para entender e trazer à baila o trabalhar na SRM, esta pesquisa objetivou compreender os meandros da atividade do Atendimento Educacional Especializado (AEE) desenvolvido pelas docentes para promover ações de inclusão das pessoas com deficiências nas escolas públicas da rede municipal de Campina Grande (PB). Utilizou como arcabouço teórico-metodológico a Psicodinâmica do Trabalho (PDT). Trata-se, pois, de um estudo qualitativo quanto à abordagem e explicativo quanto aos objetivos. Realizou etapas diferenciadas para o encontro com os dados: aplicação de questionário sociodemográfico, visitas institucionais e encontros coletivos de discussão. Para isto, manejaram-se técnicas distintas, como: as observações sistemática e assistemática do trabalho, os diários de campo e encontros coletivos de discussão. A pesquisa contou com a participação de 45 (quarenta e cinco) docentes no preenchimento dos questionários, 8 (oito) visitas às escolas na etapa da observação, e, 4 (quatro) professoras nos grupos de discussão. Os resultados demonstraram que há claras divergências quanto às prescrições e o real do trabalho do AEE. As docentes necessitam elaborar diversas artimanhas individuais e coletivas para se manterem ativas nas instituições educacionais, o que as provocam estar em vivências de sofrimento, tanto patológico quanto criativo. Muitas delas, pelas situações de intenso sofrimento patológico, sejam pelas cobranças diretas frente ao trabalho, pelas dificuldades pertencentes às condições de trabalho, pelas difíceis elaborações intersubjetivas, e/ou outros; tem apresentado esgotamento mental, requerendo, por isto, solicitação de transferência para salas de aula regulares à Secretaria de Educação da cidade. Contudo, a maior parte das docentes, apesar de também demonstrarem sofrimento, porém, o criativo, ainda apresentam aptidão para o estabelecimento de ações defensivas que as tem mantido na atividade direta com a inclusão. Muito deste fato se deveu à coesão presente em certos coletivos de trabalho e ao reconhecimento do fazer por parte dos pertencentes à comunidade escolar, especialmente, advindo dos pais e responsáveis pelas crianças atendidas e os próprios alunos do AEE. As características desta atividade no município campinense ainda são pouco visíveis, sendo diariamente requerida às docentes uma elaboração comportamental que possibilite oportunizar autoafirmação perante os outros profissionais que constituem a rede educacional da cidade, o que tem gerado muito desgaste físico e mental às profissionais. Espera-se com os resultados desta pesquisa que os atores da educação de Campina Grande (PB) possam refletir sobre o real vivido pelo docente do AEE, e, conseqüentemente, adotem medidas para a melhoria do trabalho. A oferta de canais que oportunizem a rede municipal de educação conhecer as características e nuances do trabalho do AEE, a disponibilização de melhores condições de trabalho, e favorecimento de espaços de discussão coletiva, são ações que podem potencializar as estratégias de saúde física e mental para os trabalhadores. O docente do AEE tem adoecido, é preciso que sejam tomadas medidas urgentes em prol do seu bem-estar.

Palavras-chave: Psicodinâmica do Trabalho. Sala de Recursos Multifuncionais. Atendimento Educacional Especializado. Prazer. Sofrimento.

ABSTRACT

The Multifunctional Resource Classes (SRMs) are established spaces in Brazilian public schools in order to comply with the universal right to education to those with disabilities, global developmental disorders, high skills or gifted through of activity the Specialized Educational Assistance (AEE). By itself, does not make the inclusion effective. By the fact that include goes beyond legal impositions, it's pervaded by human acts that fundamentally involves the professional Know-How relation. For the fact that it is a recent service and barely known by the society in general and in the ambit of the academy, the work done by AEE is permeated by nuances and challenges that only the teachers can express. In order to understand and to bring up in the conversation the work in the SRM, this research has the purpose of understand the intricacies of Specialized Educational Care (ESA) developed by teachers to promote actions for the inclusion of people with disabilities in public schools in the municipal network of Campina Grande (PB). It is a qualitative study on the approach and explanatory about the objectives. It was used as a theoretical-methodological framework the Work's Psychodynamics. And It performed differentiated steps to collect the data: application of sociodemographic questionnaire, institutional visits and collective discussion meetings. For this, different techniques were handled, such as: the systematic and unsystematic observations of the work, the field diaries and collective discussion meetings. The research had the participation of 45 teachers to answer the questionnaire, 8 schools were visited during the observation phase and 4 teachers working in the discussion's group. The results showed that there is a clear discrepancy about the prescriptions and the actual work of the AEE. The teaching staff have the need of elaborate various individual and collective tricks to stay active in educational institutions, which cause them to be in suffering experiences, both pathological and creative. Many of them, due to situations of intense pathological suffering, whether by direct charges against labor, by difficulties inherent in working conditions, by difficult intersubjective elaborations, and / or others; has presented mental exhaustion, requiring, therefore, request of transfer to regular classrooms to the Secretary of Education of the city. However, most part of the teachers, although they also show suffering, but the creative ones, still present aptitude for the establishment of defensive actions that have maintained them in the direct activity with the inclusion. Much of this fact happens because of the cohesion present in certain work groups and the recognition of the work done by those belonging to the school community, especially coming from the parents and caregivers of the children and AEE's students. The characteristics of this activity done in Campina Grande (PB) are still not very visible, daily being required to the teachers a behavioral elaboration that allows to opportune self-assertion before the other professionals that constitute the educational network of the city, which has generated a lot of physical and mental wear to the professionals. It is hoped that the results of this research allow the education actors of Campina Grande (PB) to reflect on the reality lived by the AEE teachers, and, consequently, to adopt measures to improve the work. The provision of channels that allow the municipal education to get to know the characteristics and nuances of the work done by the AEE, the provision of better working conditions, and favoring spaces for collective discussion are actions that can enhance physical and mental health strategies for the workers. The teaching staff has become ill, urgent measures must be taken to ensure their well-being.

Key-words: Psychodynamics Work, The Multifunctional Resource Classes. Specialized Educational Assistance. Pleasure. Suffering.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Fluxograma dos participantes da pesquisa.....	35
FIGURA 2 – Perfil da categoria docente do AEE quanto à idade.....	45
FIGURA 3 – Perfil da categoria docente do AEE quanto ao estado civil.....	45
FIGURA 4 – Perfil da categoria docente do AEE quanto à religião.....	46
FIGURA 5 – Perfil da categoria docente do AEE quanto à renda familiar.....	46
FIGURA 6 – Perfil da categoria docente do AEE quanto à escolaridade.....	47
FIGURA 7 – Perfil da categoria docente do AEE quanto ao tipo de pós- graduação.....	48
FIGURA 8 – Perfil da categoria docente do AEE quanto a pós-graduação vinculada à Educação Especial/Inclusiva.....	49
FIGURA 9 – Perfil da categoria docente do AEE quanto ao tempo de ingresso no serviço público.....	49
FIGURA 10 – Perfil da categoria docente do AEE quanto ao tempo de atividade na escola vigente.....	50
FIGURA 11 – Perfil da categoria docente do AEE quanto ao tempo de atividade na SRM.....	51
FIGURA 12 – Perfil da categoria docente do AEE quanto ao turno de trabalho.....	51
FIGURA 13 – Perfil da categoria docente do AEE quanto à carga-horária semanal de trabalho.....	52

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CESED	Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ensino Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CTE	Centro de Tecnologia
DSM-5	Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais – 5
EaD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
OMS	Organização Mundial de Saúde
PDT	Psicodinâmica do Trabalho
PPGPS	Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Saúde
SEDUC	Secretaria Municipal de Educação
SRMs	Salas de Recursos Multifuncionais
TAC	Termo de Ajustamento de Conduta
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFC	Universidade Federal do Ceará
SEESP	Secretaria de Educação Especial
MEC	Ministério da Educação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
CEB	Câmara de Educação Básica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – FENÔMENO E ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	25
1.1 FENÔMENO	25
1.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS	30
1.2.1 <i>Tipo de pesquisa</i>	30
1.2.2 <i>Campo da pesquisa</i>	32
1.2.3 <i>Participantes</i>	34
1.2.4 <i>Instrumentos</i>	35
1.2.4.1 <i>Questionário sociodemográfico</i>	36
1.2.4.2 <i>Visitas institucionais</i>	36
1.2.4.3 <i>Encontros coletivos de discussão</i>	37
1.2.5 <i>Procedimentos</i>	38
1.2.6 <i>Análise dos dados</i>	43
1.2.7 <i>Caracterização dos participantes</i>	44
1.2.7.1 <i>Caracterização sociodemográfica da categoria docente do AEE</i>	44
1.2.7.2 <i>Caracterização das SRMs visitadas</i>	52
1.2.7.3 <i>Caracterização das participantes dos encontros coletivos de discussão</i>	55
CAPÍTULO 2 – A PSICODINÂMICA DO TRABALHO E O FAZER DOCENTE NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRMs)	57
2.1 A PSICODINÂMICA DO TRABALHO (PDT)	57
2.1.1 <i>Organização do trabalho</i>	58
2.1.2 <i>Mobilização subjetiva e as regras do viver junto</i>	61
2.1.3 <i>Cooperação</i>	63
2.1.4 <i>Inteligência prática do sujeito</i>	64
2.1.5 <i>Dinâmica do reconhecimento</i>	66
2.1.6 <i>Saúde e normalidade</i>	69
2.1.7 <i>Sofrimento criativo e sofrimento patogênico</i>	70
2.1.8 <i>Estratégias individuais e estratégias coletivas de defesa</i>	71

2.2 O FAZER DOCENTE NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRMs).....	73
CAPÍTULO 3 – DESAFIOS DO FAZER E SEUS DESDOBRAMENTOS: A ATIVIDADE DAS PROFESSORAS NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRMs).....	79
INTRODUÇÃO	79
SOBRE O MÉTODO	83
RESULTADOS E DISCUSSÃO	84
<i>Trabalho prescrito e trabalho real</i>	84
<i>Gestão do trabalho para o AEE</i>	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	102
CAPÍTULO 4 – AS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRMs).....	106
INTRODUÇÃO	106
SOBRE O MÉTODO	108
RESULTADOS E DISCUSSÃO	109
<i>Trabalho coletivo: a invisibilidade do trabalho das docentes do AEE</i>	110
<i>Estratégias defensivas</i>	118
<i>Sofrimento patogênico x sofrimento criativo</i>	122
<i>Reconhecimento do trabalho</i>	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
REFERÊNCIAS	139
ANEXOS	146
ANEXO A – TERMO DE AJUSTAMENTO DE CONDUTA (TAC).....	147
ANEXO B – OFÍCIO DA SEDUC/INFORMATIVO SOBRE O TAC	151
ANEXO C – RESOLUÇÃO Nº 02/2019 DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.	152
APÊNDICE	156

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO	157
APÊNDICE B – FICHA DE OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA/ASSISTEMÁTICA	159
APÊNDICE C – ROTEIRO DO 1º ENCONTRO COLETIVO DE DISCUSSÃO	161
APÊNDICE D – ROTEIRO DO 2º ENCONTRO COLETIVO DE DISCUSSÃO	162

INTRODUÇÃO

O trabalho nunca se apresenta com neutralidade à vida do sujeito. Trabalhar tanto pode ser fonte de prazer e realizações, como de sofrimento, que pode tomar a via do adoecimento (Dejours, 2011a). Por tais razões, estudos referentes ao prazer e sofrimento advindos da relação do ser humano com sua atividade de trabalho, têm avançado nas últimas décadas (Dejours, 1994; Mendes, 2007; Ferreira, 2010; Molinier, 2013). Através deles é possível identificar algumas condições e formas de gerir nas quais o trabalho pode se constituir como fonte de prazer, sendo, por isto, profundamente benéfico ao trabalhador, ou, de modo inverso, apresentando condições e organização do trabalho nas quais o torna predominantemente fonte de desgaste e sofrimento (Dejours, 2011a).

Vale salientar que buscar compreender as transformações do mundo do trabalho ao longo dos últimos séculos, faz-se crucial, pois, as novas formas de organização dos processos de trabalho vêm provocando, necessariamente, desdobramentos na vida do sujeito. Assim, é mister referenciar a crise do capitalismo da década de 1970 que culminou em grandes modificações econômicas, políticas, sociais e ideológicas, repercutindo diretamente na subjetividade e no ideário da classe trabalhadora.

Este fato, concretizado pela transição do modelo produtivo denominado Taylorismo-Fordismo para o Toyotismo, impulsionou o princípio de um processo de reorganização do próprio capital e de seus sistemas de dominação, cujo reflexo se evidenciou com o advento do neoliberalismo que, por sua vez, provocou aspectos de privatização do Estado, desregulamentação dos direitos trabalhistas e desmoronamento da produtividade estatal (Antunes, 1999).

Se com o Taylorismo-Fordismo os trabalhadores desempenhavam sua atividade a partir de ações mecanizadas, repetitivas, parceladas e sem sentido; com o Toyotismo, eclodiu a exigência de um trabalhador mais flexível, participativo, multifuncional e qualificado, a fim de desenvolver

uma maior realização no seu espaço de trabalho (Antunes, 1999). Contudo, embora tendo diferenças marcantes na estrutura de funcionamento dos modelos produtivos citados, ambos determinaram um padrão comportamental para o trabalhador que estivesse afinado ao capital, provocando-lhe interferências diretas à sua saúde psíquica.

Fundamentalmente, com propostas que vinham capturar a subjetividade do trabalhador pela lógica do capitalismo, foi a partir da década de 1970, que o Toyotismo passou a ter maior representatividade no âmbito mundial, estimulando a gênese de um novo nexos psicofísico do sujeito trabalhador, no qual passou a modificar as suas ações e pensamentos pela racionalização produtiva (Alves, 2011).

Tal reestruturação dos processos produtivos foi verificada em muitos países de diferentes formas e com repercussões variadas. Nos latino-americanos, e em especial no Brasil, esta caracterização ficou mais presente a partir da década de 1980, com a instauração dos regimes ditatoriais que faziam uso de repressão para manter o controle da classe operária resistente. Deste modo, os resultados deliberativos dos órgãos multilaterais, paulatinamente, passaram a estimular, a partir de princípios do neoliberalismo, a abertura econômica nacional, o controle dos gastos públicos e a desregulamentação do mercado (Santos, 2015).

O reflexo desta implantação foi vivenciado pela nação brasileira em todos os seus sistemas de funcionamento. Na mesma interseção temporal de transição do modelo produtivo, entre as décadas de 1970 e 1980, o sistema educacional brasileiro, impulsionado pelo mesmo pensamento neoliberal, vivenciou a implantação da Pedagogia Tecnicista, na qual buscava estender para as escolas a tendência de produtividade que os outros sistemas nacionais já impunham. Esta se solidificou no Brasil na década de 1990, buscando com a sua implantação difundir nas escolas a ideologia que já estava sendo preconizada pela organização racional do trabalho: a eficiência funcional, o controle ambiental, o manuseio tecnológico, dentre outros (Luckesi, 1994). A

organização escolar passou a ser fundamentada por uma realidade objetiva com funcionabilidade racional, neutra e técnica, realizando ações planejadas, organizadas e controladas, para o alcance de potenciais índices de eficiência e eficácia (Libâneo, 2001). Assim, as novas competências para a vida social e produtiva apresentadas pelo capitalismo aplicadas à educação passaram a exigir um novo tipo de disciplinamento para o trabalhador docente, de forma que sua flexibilidade calhou em ajustá-lo, intensificando a fragmentação de seu trabalho pedagógico.

Foi, portanto, a partir da efetivação da Pedagogia Tecnicista que uma nova conduta passou a ser exigida ao trabalhador que atua no meio educacional. Esperava-se, com sua implementação, que o docente estivesse engajado ao sistema educativo, a fim de que se tenha mais efetividade em sua produção, isto é, para que se reduzam as lacunas que impossibilitam atender ao que lhe é prescrito. Exigia-se, assim, do professor: uma atuação mais diretiva e eficiente, que proporcionasse o controle disciplinar e comportamental dos seus alunos a fim de obter resultados mais efetivos (Saviani, 2013).

Por tal diretriz, esta nova ordem de engajamento passou a provocar uma intensificação do adoecimento psíquico do trabalhador, ao passo que reitera uma atuação mais rígida e controlada, limita a flexibilidade subjetiva, que tende a desencadear casos psicopatológicos (Luckesi, 1994; Dejours, 1992). De acordo com (Dejours, 1992), quanto mais a organização do trabalho se apresentar com rigidez ao trabalhador, menos facilitará a eclosão de estruturas favoráveis à economia psicossomática do indivíduo, a partir dos recursos de resistência ao patológico, o que lhe provoca a psicossomática. Não que antes desta reestruturação produtiva já não houvesse o adoecimento atrelado ao trabalho, contudo, o que mostra a literatura é que as formas impostas para a mobilização subjetiva do trabalhador para se alcançar a eficiência produtiva, trouxe efeitos colaterais, como o aumento desenfreado das patologias relacionadas as vivências impedidas na atividade de trabalho (Clot, 2010, Dejours, 2011a).

É importante salientar que através das relações intersubjetivas – fato este indispensável para qualquer tipo de organização de trabalho – pode surgir tanto o prazer como o sofrimento atrelados ao desempenhar funcional. Ou seja, o sujeito ao se relacionar com seus pares, por sua contribuição no trabalho, deseja uma retribuição por seu fazer, sendo este configurado na forma do reconhecimento pela reconstrução rigorosa dos julgamentos advindos da atividade realizada. Assim, esta retribuição, conferida pelo reconhecimento, pode ganhar sentido em relação às expectativas subjetivas e à realização de si mesmo, constituindo, portanto, uma capacidade para ressignificar o sofrimento em prazer (Dejours, 2011a).

É possível perceber, através da literatura, que, historicamente, o trabalhador docente tem apresentado resistência ao ser exigida sua adequação atitudinal quanto aos padrões neoliberais postos (Saviani, 2013). Assim sendo, questionamo-nos como e o quanto isto deve ocorrer, também, quando se trata daquele que trabalha diretamente com a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Neste sentido, buscamos compreender como este profissional lida com os constrangimentos advindos de sua situação de trabalho?

Trabalhar na perspectiva da inclusão das deficiências no âmbito escolar exige uma ação que ultrapassa a técnica e requer um esforço de instigar a comunidade escolar a refletir sobre as deficiências, sobretudo quanto às políticas públicas que as envolve, além de requerer olhares mais criteriosos sobre a dialética existente entre a inclusão/exclusão (Sawaia, 2014). De acordo com Sawaia (2014), analisar esta dialética pelas emoções dos que a vivem, é refletir sobre os cuidados que o Estado demonstra para com seus cidadãos.

Conforme a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SECADI, 2008), é preciso que os sistemas de ensino possibilitem a aprendizagem e a valorização das diferenças que são potencializadas pelas deficiências, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. Para isto, foram implantadas as Salas de Recursos

Multifuncionais (SRMs) nas escolas públicas de ensino regular e os Centros de Atendimento Educacional Especializado (AEE) a fim de concretizar a inclusão de crianças deficientes, com transtornos globais do desenvolvimento¹ e/ou altas habilidades/superdotação (SEESP, 2010).

De acordo com a prescrição da legislação, as SRMs são estruturalmente projetadas com equipamentos tecnológicos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do AEE (MEC/SECADI, 2011). Funcionam com o atendimento em horário oposto ao do que o aluno está na sala regular, para auxiliar na promoção escolar e minimizar as barreiras existentes na escola que impedem a participação plena daqueles que se inserem enquanto público alvo da Educação Especial. Portanto, o docente que atua neste espaço, tem como função realizar o atendimento de forma complementar ou suplementar à escolarização dos alunos ora já citados, considerando as suas potencialidades e suas necessidades educativas especiais (CNE/CEB, 2009). Para tanto, este trabalhador necessita demonstrar assertividade na sua ação pedagógica, pois se busca a partir dela, diminuir as dificuldades do processo educacional advindas das características provenientes da deficiência.

Assim sendo, ao buscarmos compreender a mobilização subjetiva do docente das SRMs impactados pelos ditames da reestruturação produtiva – uma atuação mais diretiva e eficiente, que proporcione o controle comportamental dos seus alunos para obtenção de resultados mais efetivos (Saviani, 2013) – começamos a perceber que o que é preconizado para a atuação neste espaço se distancia do que de fato é desenvolvido, como mostram Lopes e Marquezine (2012) e Pasian, Mendes e Cia (2017). Há verdadeiramente uma ampliação do hiato existente entre o prescrito e o

¹ Atualmente, pelo Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5 (2014), o Transtorno Global do Desenvolvimento - TGD está incluso no Transtorno do Espectro Autista, juntamente com o Autismo, com o Transtorno de Asperger, com o Transtorno Desintegrativo da Infância e o Transtorno de Rett; assim passando a ser categorizado.

real, pois, muito do que é discriminado pela legislação fica impedido de ser posto em prática pelas diversas barreiras apresentadas nas escolas, sendo muitas delas estruturais e outras tantas humanas.

Estudos da área de Educação Inclusiva (Lopes & Marquezine, 2012; Paisan, Mendes, & Cia, 2017) mostram que por ter uma atuação diferenciada das salas de aula regulares, os docentes das SRMs, muitas vezes, não são bem quistos no meio escolar por parte de outros profissionais. Isso ocorre, talvez, pelo fato de não se ter um conhecimento da atividade que é desempenhada neste espaço, talvez pela não aceitabilidade das diferenças estruturais trabalhistas, ou tantos outros motivos (Pasian, Mendes, & Cia, 2017). Contudo, é fato que lidar com as deficiências exige um dispêndio intelectual muito grande por parte do docente que, em sua maioria, não apresenta qualificação acadêmica desde sua formação inicial (Lopes & Marquezine, 2012).

Por algumas destas razões, pode-se sugestivamente afirmar que há pouco reconhecimento para com o trabalhador que desempenha sua função docente nas SRMs, o que tem provocado, enquanto tendência, o eclodir do seu sofrimento psíquico. Contudo, há de se considerar também que o contrário é verdadeiro. O professor, quando recompensado simbolicamente através do reconhecimento – seja por seus pares, por um familiar de seu aluno, ou qualquer outro pertencente à comunidade escolar – provoca-lhe o surgimento do prazer (Dejours, 2011a).

Portanto, a partir de todo o exposto e baseado no que vem sendo apontado pela literatura, pergunta-se: como se dá a atividade de trabalho dos/as docentes das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) das escolas do município de Campina Grande (PB) e sua relação com a saúde?

O interesse por este tema de pesquisa, além dos já expostos em termos da produção teórica e empírica, deve-se a trajetória profissional da presente pesquisadora como psicóloga da rede municipal de ensino de Campina Grande (PB). Ao longo de doze anos, foi possível verificar que há desconhecimento acerca da atividade desenvolvida na SRM e que pouco se olha para o

trabalhador que lida com a Educação Especial/Inclusiva, estando ele cada vez mais adoecendo mentalmente. Por tais questões, propõem-se analisar o prazer e o sofrimento psíquico presentes na atividade docente das SRMs no contexto do município campinense, utilizando, para isto, conceitos proporcionados pela Psicologia da Saúde e, especificamente, pela Psicodinâmica do Trabalho (PDT).

Compreendendo-se aqui que a saúde do trabalhador é um tema oportuno à Psicologia da Saúde. Estudar a saúde requer um olhar mais amplificado para o que acontece com o sujeito como um todo, dialogando com aquele que vive a experiência do seu corpo, da sua dor, do seu trabalho (Brito, Neves, & Athayde, 2003). Neste sentido, ressalta-se a pertinência da escolha pela teorização apresentada pela PDT, quando esta defende a importância de se estudar os movimentos psicoafetivos advindos do transcorrer dos conflitos existentes de modo intra e intersubjetivos em meio às situações do trabalho, utilizando-se de recursos psicológicos pessoais para a realização de sua atividade em meio a resistências aos constrangimentos apresentados pela organização (Dejours, 2011a).

Segundo a PDT, o trabalho não pode ser reduzido às condições por ele apresentado, mas ampliado à sua dimensão organizacional. Permitindo, com isto, uma observação acerca das relações sociais que nela estão presentes, o que fundamenta a ideia que o trabalho não é *locus* somente de relações técnicas, mas, também, de construir formas de viver junto. Assim, buscar os elementos e situações do trabalho que podem afetar a vida dos trabalhadores trilha a perspectiva da promoção de saúde. Para a PDT, o trabalhar implica a presença de sofrimento, não significando de antemão que este é negativo. A depender de como a organização do trabalho é vivida, experienciada, efetivada, o sofrimento pode gerar prazer ou adoecimento. Esta linhagem teórica afirma a compreensão do trabalhador como ser ativo do trabalhar, implicando, portanto, em busca de formas de se proteger individual e coletivamente, mesmo que as vezes não modifique as

situações de trabalho ameaçadores da saúde física e, principalmente, mental. A defesa de uma pesquisa engajada, no sentido de produzir transformações no trabalho, mostra a preocupação da PDT com a perspectiva do cuidado em saúde e com o monitoramento das situações de trabalho que podem levar a adoecimento. Portanto, leva em consideração na explicação do processo saúde-doença os determinantes sociais da vida em geral e do trabalho. Defende a existência de espaços de discussão sobre a atividade nos ambientes de trabalho como forma de criar as possibilidades de fortalecimento da solidariedade entre os trabalhadores e construção do viver junto, aspecto fundamental da manutenção da saúde. Por tal razão, afirma-se estar a PDT no âmbito das teorias que se vinculam transversalmente com a Psicologia da Saúde.

É importante salientar que esta abordagem, mesmo com sua raiz francesa, possui uma considerável influência no território brasileiro (Duarte & Mendes, 2015), servindo como base para diversos estudos já desenvolvidos sobre esta temática, ou seja, sobre o prazer e o sofrimento psíquico do trabalhador, utilizando-se de autores basilares como: Dejours (1992, 2004, 2011a, 2011b, 2012a, 2012b, 2012c), Mendes (2007), Molinier (2013), dentre outros. Contudo, percebe-se, a partir da revisão de literatura realizada, que ainda há uma lacuna, de estudos embasados na PDT, no que se refere ao trabalhador docente, e mais ainda, daqueles atuantes nas SRMs. Tal afirmação pôde ser constatada na própria revisão sistemática realizada para o desenvolvimento desta pesquisa, que será apresentada, enquanto resultados, nos capítulos seguintes.

Esta dissertação, portanto, foi organizada em partes que visam incitar a reflexão sobre o trabalho docente do AEE à luz da Psicodinâmica do Trabalho. Inicia-se com esta introdução que apresenta a problemática do estudo, sendo sequenciada pelos capítulos. O primeiro capítulo, intitulado **Fenômeno e Aspectos Metodológicos**, traz, a princípio, no subtópico do **Fenômeno**, um histórico legal acerca da gênese da Educação Especial inserida no Brasil enquanto programa, e, posteriormente, sua reconfiguração na implantação da perspectiva da Educação Inclusiva na

condição de política. Apresenta, pois, a necessidade de se estudar as consequências vivenciadas pelos docentes que desenvolvem a atividade do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) nesta nova organização de trabalho proposta pela política. E no subtópico dos **Aspectos Metodológicos** expõe as diretrizes metodológicas adotadas para o desenvolvimento de toda a pesquisa, como: o tipo de pesquisa; o campo adotado; os participantes; os instrumentos; os procedimentos de coleta de dados e análise; e a caracterização dos participantes.

O segundo capítulo, denominado: **A Psicodinâmica do Trabalho e o Fazer Docente na Sala de Recursos Multifuncional (SRM)**, destrincha conceitos apresentados pela Psicodinâmica do Trabalho que são fundamentais para a análise da atividade docente na SRM. Inicialmente, no primeiro subtópico chamado **Psicodinâmica do Trabalho (PDT)**, propõe situar o leitor na abordagem teórico-metodológica escolhida para a pesquisa. Transitando pelas modificações nela ocorridas, de Psicopatologia do Trabalho à Psicodinâmica. O capítulo é sequenciado por outro subtópico que discorre sobre a **Organização do Trabalho**. Neste, são exploradas diferentes visões existentes sobre o trabalho e como a sua organização é partícipe direta na formação identitária do trabalhador e no comprometimento do seu equilíbrio emocional. Fala-se ainda no capítulo sobre a **Mobilização Subjetiva e as Regras do Viver Junto**. Discute-se, neste subtópico, o ganho reflexivo trazido pela PDT sobre a subjetividade e sua mobilização nos coletivos de trabalho. Sendo complementada a discussão pelo subtópico chamado de **Cooperação**. Nele são expostos os compromissos técnicos e sociais existentes entre os trabalhadores na busca pelo enfrentar dos constrangimentos advindos das prescrições da tarefa. Requerendo, pois, da **Inteligência Prática do Sujeito**, título este do subtópico seguinte. No qual mostra o quão o trabalhador necessita manifestar sua capacidade inventiva para vivenciar a discrepância existente entre o real e o prescrito do trabalho. No capítulo ainda se fala sobre a **Dinâmica do Reconhecimento**. Apresenta-

se, pois, neste subtópico, como o reconhecimento pode transfigurar o sofrimento em prazer, possibilitando ao trabalhador sua manutenção ativa frente às variabilidades da organização do trabalho. Aspecto que é explorado no próximo subtópico chamado de **Saúde e Normalidade**. No qual se refletem tais conceitos para além do preconizado pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Considerando que, pela normalidade, o trabalhador vivencia também o sofrimento ao desempenhar sua atividade, sendo ele criativo ou patológico. Estes termos são, portanto, explorados no subtópico seguinte que é chamado de **Sofrimento Criativo e Sofrimento Patogênico**. E, por fim, o capítulo se encerra com a discussão sobre as **Estratégias Individuais e Estratégias Coletivas de Defesa**, mostrando a importância que elas têm para que os trabalhadores permaneçam ativos na organização de trabalho.

O terceiro capítulo chamado de **Desafios do Fazer e seus Desdobramentos: A Atividade das Professoras nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs)** – representando o primeiro artigo da dissertação do modelo proposto pelo Programa do Mestrado em Psicologia da Saúde da UEPB – discorre sobre as modificações ocorridas ao longo das décadas na atividade docente que se refletem em exigências posturais nas unidades escolares, especialmente, quando se trata da Educação Inclusiva. Apresenta-se, pois, neste espaço, parte dos resultados obtidos na coleta de dados sobre como se mobilizam subjetivamente as docentes do AEE para se efetivar o atendimento frente às condições e organização do trabalho na SRM no município de Campina Grande (PB). Discute-se, então, sobre: o trabalho prescrito e o real; e, a gestão do trabalho para o AEE.

O quarto capítulo, que representa o segundo artigo da dissertação e traz a outra parte da discussão dos resultados obtidos na pesquisa, recebe o título de **As Docentes na Educação Inclusiva: A Organização do Trabalho nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs)**. Nele é apresentada e discutida a organização do AEE e suas repercussões na saúde mental das docentes. Divide-se em quatro categorias analíticas envolvidas à organização do trabalho nas SRMs, as quais

são denominadas: Trabalho coletivo: a invisibilidade do trabalho das docentes do AEE; Estratégias defensivas; Sofrimento patogênico x Sofrimento criativo; Reconhecimento do trabalho.

E, nas **Considerações Finais**, faz-se uma breve exposição dos aspectos impeditivos atrelados ao fazer docente que são abordados ao longo de toda a dissertação, afirmando a importância de serem oportunizados espaços que possam propagar informações acerca da atividade do AEE no município a fim de que se favoreça o reconhecimento identitário destas profissionais na rede educacional de ensino campinense; de se ter atualizações estruturais e pedagógicas nas SRMs para ofertar melhores condições de trabalho às docentes; e, de se criar espaços coletivos de discussão para se refletir sobre os constrangimentos que são atrelados a esta tarefa, para que as trabalhadoras se sintam fortalecidas a desenvolverem estratégias comportamentais que as mantenham vivenciar mais prazeres que sofrimentos. A dissertação, portanto, é encerrada com a exposição das **Referências** que foram utilizadas para embasar toda a pesquisa, bem como dos **Anexos e Apêndice**.

CAPÍTULO 1 – FENÔMENO E ASPECTOS METODOLÓGICOS

1.1 Fenômeno

A Educação Especial principiou uma atuação no Brasil com características substitutivas ao ensino regular através de práticas desenvolvidas em escolas especializadas que ofertavam atendimentos clínico-terapêuticos para os alunos com deficiências, ancoradas nos preceitos dicotômicos de normalidade e anormalidade. Nestes termos, diferentes compreensões, modalidades e terminologias passaram a desenvolver um modo operacional para o lidar com estes sujeitos no meio educativo (Brasil, 2007).

Fato este que se pode averiguar desde o Império, com a criação de institutos específicos que atendiam a deficientes visuais (em 1854), surdos-mudos (em 1857), deficientes mentais (em 1926), superdotados (em 1945) e os excepcionais (em 1954). Contudo, foi só em 1961 que o atendimento educacional atribuído aos deficientes foi inserido de fato na escola regular, tendo como legislação propulsora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de nº 4.024/61, que garantia o direito das pessoas excepcionais a terem acesso à educação “preferencialmente” no sistema regular de ensino (MEC/SECADI, 2008).

Apesar de se perceber avanços institucionais inclusivos, o que se constata é que ainda não tinha sido efetivada uma política pública que tivesse um acesso universal à educação, e sim uma política especial. A própria lei remetia a não obrigatoriedade da inserção de um atendimento educacional especializado presente na escola regular pública quando apresentou o termo “preferencialmente” no artigo 208 e inciso III da Constituição Federal: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [. . .] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988). De tal modo, este termo possibilitou interpretações que provocaram atos configurados por campanhas

assistenciais e de iniciativas isoladas frente à inclusão. A própria Constituição Federal brasileira de 1988 traz, em seu artigo 206 e inciso I, enquanto dever do Estado, que as escolas devem oferecer condições iguais de acesso e permanência, mas, cita que a oferta do AEE na rede regular ainda se dá de maneira preferencial (Fávero, Pantoja, & Mantoan, 2007).

Contudo, foi com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de Lei nº 8.069/90, que houve avanços significativos em relação à inclusão, quando na redação do seu artigo 55 traz a obrigatoriedade dos pais em matricular seus filhos e pupilos na rede regular de ensino, sendo corroborado por outros documentos oficiais como: a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). Percebeu-se, após o lançamento destes documentos, uma inclinação para ofuscar o termo “preferencialmente” que antes era utilizado com muita força para fundamentar a não inclusão de pessoas com deficiências nas escolas regulares. Assim, foi em 1994 que a Política Nacional de Educação Especial foi fundada, com a finalidade de orientar o processo de integração institucional condicionando o acesso às classes regulares daqueles que de alguma forma possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum (MEC/SECADI, 2008).

Porém, foi com a vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de nº 9.394/96, que houve uma mudança significativa na Educação Inclusiva, ao trazer no artigo 59, a obrigatoriedade dos sistemas de ensino em assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; o término específico àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e, ainda, a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Proporcionando, com isto, o surgimento em 1999 da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência que “define a educação especial como uma modalidade transversal a

todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular” (Brasil, 2007).

Esta política passou a nortear as ações do sistema educacional brasileiro a fim de que assegure o direito de acesso e permanência escolar de todos, desencadeando a partir dele diversos decretos, como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica a partir da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), de nº 2/2001. Esta legislação determina a realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) em horário oposto ao atendimento regular, como forma de assegurar aos alunos que apresentam deficiências as condições necessárias para uma educação de qualidade (Brasil M. E., 2001).

Neste sentido, o AEE, chamado na LDBEN (lei nº 9.394/96) de Educação Especial, surge com a proposta de desenvolvimento do aluno com deficiência em suas especificidades a partir de ações complementares ao ensino regular, não permitindo que estes sujeitos sejam impedidos de frequentar, quando em idade própria, os ambientes comuns e oficiais de ensino (Fávero, Pantoja, & Mantoan, 2007). Portanto, passa a ser concreta a inclusão por apresentar um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente para garantir a eliminação das barreiras que obstruem o processo de escolarização de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação (CNE/CEB, 2009). Isso deve ocorrer a partir do desenvolvimento de matérias como: Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); interpretação de LIBRAS; Língua Portuguesa para surdos; Braille; uso do soroban; informática adaptada; orientação e mobilidade; comunicação alternativa/aumentativa; tecnologias assistivas; educação física adaptada; enriquecimento e aprofundamento do repertório de conhecimentos; atividades da vida autônoma e social, dentre outras (Fávero, Pantoja, & Mantoan, 2007).

Integra, pois, a proposta pedagógica da escola, de forma a envolver todos os atores da comunidade escolar, como: família, demais alunos, professores, funcionários e a própria comunidade; para garantir o pleno acesso e participação dos sujeitos com deficiências na sociedade, por isso, articula-se e integra ações presentes em outras políticas públicas. Exigindo para sua efetivação, a elaboração, por parte do professor, de um Plano de Atendimento Educacional a fim de direcionar todo o fazer pedagógico para reduzir características que podem ser consideradas incapacitantes pela patologia para desenvolver a aprendizagem. Para isto, faz-se necessário que o profissional compreenda as deficiências que se enquadram como público-alvo do AEE a fim de que possa proporcionar um atendimento pedagógico mais assertivo.

No processo de desenvolvimento da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva se verificou que no ano de 2008 ocorreram transformações significativas tanto no Ensino Regular quanto na própria Educação Especial. Quando o governo federal lançou o AEE, em 2007, ainda enquanto programa, e no ano seguinte como política, passou a requisitar um novo comportamento do trabalhador para lidar com a inclusão. Assim sendo, fez o lançamento de um programa de Educação Inclusiva na modalidade da Educação a Distância (EaD) para 144 municípios-polo, em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC), para capacitar e instigar os professores a refletirem suas práticas à luz dos novos referenciais pedagógicos exigidos para a inclusão (Batista, Ropoli, Mantoan, & Figueiredo, 2007).

A promoção deste curso tinha a finalidade de provocar os professores-alunos a reverem suas práticas profissionais a partir dos aspectos teórico-metodológicos emergentes da nova roupagem da Educação Especial, a fim de que eles apresentassem soluções a problemas educacionais antigos, como a própria exclusão dos sujeitos deficientes no ensino regular. Com isto, é possível preconizar que esta mudança postural não se deu de uma forma simples, até hoje nas escolas há repercussões sobre esta necessidade de capacitação técnica. Refletir sobre deficiências,

sobretudo as políticas públicas que as envolvem, exige ao docente um olhar mais criterioso que ultrapassa ao seu operacional, provoca-lhe inquietações quanto a dialética existente entre inclusão/exclusão, perpassando por discussões que mexem com a construção da subjetividade a partir de um sofrimento ético-político.

Analisar a exclusão pelas emoções dos que a vivem é refletir sobre o cuidado que o Estado tem para com os seus cidadãos (Sawaia, 2014). Para tanto, conhecer o sofrimento ético-político advindo dela é analisar as formas mais sutis de degradação humana que está por trás da aparência da integração social. Exclusão/Inclusão não constituem categorias em si, apresentam o mesmo fundamento, formando, por assim dizer, um par indissociável que se constitui na própria relação.

A inserção das pessoas com deficiências na escola vai além de um puro ato legislativo, envolve questões outras que interligam subjetividades, pois, o sujeito incluído legalmente, não necessariamente também é incluído socialmente. Neste sentido, para enfrentar a exclusão, seja no âmbito escolar ou em qualquer outro, faz-se necessário utilizar duas estratégias, uma de ordem material e jurídica e outra de ordem afetiva e intersubjetiva, de forma a possibilitar compreender e apreciar o excluído na luta por cidadania (Sawaia, 2014).

É possível afirmar que o AEE, por si só, não garante a integralidade da inclusão, uma vez que não atende a integralidade do sujeito que tem uma deficiência. A inclusão dele vai além de uma pura aceitabilidade na escola e adequação de um plano de atendimento educacional, ela visa antes de tudo o respeito à cidadania, sendo por isto necessário a interligação dos diferentes contextos sociais. A escola não progride, nos termos inclusivos, por ela mesma, necessita de outros elementos que coadunam em rede com a mesma proposta, requerendo do docente adequações atitudinais e subjetivas.

Imbricados a estas implicações advindas da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o professor passou a vivenciar grandes consequências

tanto em seu fazer quanto em sua saúde psíquica. Quando a organização de trabalho passou a requerer uma nova forma de desenvolvimento da atividade docente em prol da inclusão de crianças com deficiências na escola regular, agora através da efetivação das SRMs, passou também a provocar inquietações e ansiedade para atender às exigências, pois não havia preparação para lidar com a nova atividade, bem como com as suas variabilidades e constrangimentos nela interligados. Segundo Dejours (1992), quando a organização do trabalho é fixada externamente pela hierarquia, pode, em determinados casos, comprometer imediatamente o equilíbrio psicossomático. E, portanto, provocar no trabalhador o sofrimento.

Por estas razões, a presente pesquisa tem com o objetivo geral de analisar a atividade de trabalho dos/as docentes das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) das escolas do município de Campina Grande (PB) e sua relação com a saúde. E como objetivos específicos: Traçar o perfil sociodemográfico do/a docente das SRMs do município de Campina Grande (PB); mostrar como se configura a organização do trabalho dos/as docentes das SRMs; identificar as relações intersubjetivas dos/as docentes das SRMs com os professores de outros setores da escola; mapear as condições de trabalho dos professores que atuam nas SRMs; e, verificar se a dinâmica do reconhecimento se efetiva com os/as docentes das SRMs.

1.2 Aspectos Metodológicos

1.2.1 Tipo de pesquisa

Com o propósito de analisar a atividade de trabalho dos/as docentes que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) no município de Campina Grande (PB), a presente pesquisa se fundamentou nos preceitos apresentados pela Psicodinâmica do Trabalho (PDT). Esta abordagem teórica-conceitual foi adequada por possibilitar uma aproximação frente às vivências subjetivas dos trabalhadores e as suas experiências adquiridas no cotidiano do trabalho por meio do foco da normalidade, ou seja, através dela é possível compreender como tais profissionais conseguem

manter uma forma de equilíbrio psíquico em meio aos constrangimentos do seu local de exercício (Dejours, 1992). Por tais razões, uma pesquisa baseada na PDT passa a assumir um delineamento metodológico voltado a um estudo qualitativo quanto à abordagem e explicativo quanto aos objetivos (Gil, 2002).

Ela é entendida assim por advir de um método que propõe ultrapassar uma simples observação e/ou recolhimento de dados. Considera que os fatos não existem em si, e sim que devem ser vivenciados a partir de uma dinâmica intersubjetiva mediada pela linguagem, o que pode provocar um meio de perlaboração, possibilitando que a inteligibilidade dos fatos os torne conscientes (Dejours, 2011a). Portanto, ao transpor conteúdos intrínsecos ao trabalho que antes eram inconscientes para o consciente, pode resultar em modificações situacionais do trabalhar que não eram vistos antes do início do estudo. É por este sentido que a pesquisa calcada na PDT passa a se caracterizar para além de um levantamento de dados, torna-se também uma ação propícia à perlaboração do trabalhador.

Nestes termos metodológicos, como existe na PDT uma aproximação clínica com o objeto de estudo, Dejours (2011b) propõe uma estratégia de coleta de dados que se processa em etapas: análise da demanda, análise do material de pesquisa, observação clínica e a interpretação. E para isto, preconiza como método, a utilização de espaços coletivos de discussão, sendo por meio dessas reuniões que o trabalhador reflete sobre as relações existentes no coletivo a partir de implicações sobre as dificuldades encontradas para com seu exercício profissional, sobre questões subjetivas e aspectos voltados à organização do trabalho (Macedo & Heloani, 2017).

Em meio ao contexto multifacetado e da complexidade do trabalho, a metodologia proposta pela PDT, quando aplicada no Brasil, possibilita adequações. Não é prática nacional que as organizações busquem Clínicas do Trabalho para pesquisarem acerca do seu desenvolvimento laboral, e sim o contrário. Partindo-se deste princípio, o método adotado aqui no Brasil já admite

que a demanda seja provocada e que haja também a utilização de instrumentos individualizados, como os questionários e/ou entrevistas. De acordo com Mendes (2007), não somos escravos de um método, podemos adaptá-lo, o que não determina a minimização de seu caráter científico, uma vez que, mantendo-se os princípios fundamentais da teoria, as possíveis variações metodológicas possibilitam a ampliação visual sobre a complexidade do trabalho, oportunizando, com isto, que os pesquisadores aproximem a PDT à sua realidade local. Para este estudo houve uma provocação quanto à demanda analisada: a atividade de trabalho dos docentes que atuam nas SRMs no município de Campina Grande (PB).

1.2.2 Campo da pesquisa

As SRMs foram projetadas e implantadas nas escolas públicas municipais para a realização do AEE por meio da Portaria Ministerial de nº 13/2007 do MEC que posteriormente foi incorporada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SECADI, 2008). Sua finalidade é assegurar a inserção de crianças deficientes, com transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação, com o propósito de minimizar as dificuldades do processo educacional provenientes de suas características.

Configuram-se por espaços físicos dotados de mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o desenvolvimento do AEE de sujeitos que sejam da própria escola ou da comunidade em geral. Sendo, portanto, efetivado por um professor cujas atribuições permeiam o identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos de acessibilidade e estratégias para cada necessidade específica apresentada pelos alunos considerados público-alvo. Buscando, com isto, reduzir as fragilidades humanas frente à deficiência, reconhecendo e potencializando suas habilidades (Fávero, Pantoja, & Mantoan, 2007).

As SRMs são locais materialmente diferenciados com relação às funções desempenhadas pelas outras salas de aula regulares, elas são espaços educacionais que impõem formas de apropriação e de utilização de aspectos organizativos e funcionais para que se alcem seu objetivo de eliminar as dificuldades educacionais dos alunos que recebem o serviço, conforme as diretrizes do AEE (Fávero *et al.*, 2007). A atuação na sala se dá pela mesma carga-horária dos demais, contudo, com organização diferente. Os atendimentos são individualizados ou grupais, com tempo delimitado, organizados de acordo com as deficiências do seu alunado.

Embora o primeiro edital sobre o Programa de Implantação de SRMs tenha sido lançado no ano de 2007 (Brasil, 2007), o município campinense, de forma preliminar, desde o ano de 2005 criou o AEE em uma de suas escolas. A partir deste período, a rede municipal de ensino de Campina Grande (PB) passou, então, a atender às diretrizes preconizadas inicialmente pela própria Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que em seu artigo 205, já estabelecia que a educação é um direito inalienável de todos, e em seu artigo 208, inciso III, que o AEE deveria ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino às pessoas com deficiência. E, posteriormente, pela própria Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

Atualmente, por dados coletados na Secretaria Municipal de Educação da cidade de Campina Grande (PB), o sistema público municipal, dispõe de 80 (oitenta) escolas urbanas, 28 (vinte e oito) escolas rurais e distritais e, ainda, 7 (sete) escolas conveniadas, somando-se 115 (cento e quinze) escolas pertencentes à rede. Deste total, apenas 50 (cinquenta) escolas, de ensino fundamental I e II, ofertam o AEE através da SRM. Além destas, há ainda em funcionamento 4 (quatro) SRMs implantadas em Creches, realizando o atendimento de crianças pertencentes à Educação Infantil. Nestes termos, para atender a esta realidade, apresenta um quantitativo, em seu quadro funcional, de 67 (sessenta e sete) professores atuantes nos turnos manhã e/ou tarde, 160

(sento e sessenta) cuidadores e 1100 (um mil e cem) alunos público alvo da Educação Especial matriculados no sistema, sendo 600 (seiscentos) identificados para o atendimento no referido programa.

Com este panorama geral das escolas públicas de Campina Grande que dispõem da SRM, selecionamos para a coleta dos dados escolas do ensino fundamental I que se adequassem aos critérios de inclusão estabelecidos por nós, como: instituições que representam marcos temporais da inserção do AEE local (as escolas do ensino fundamental I pioneiras e as mais recentes nos termos de implantação da SRM); e outras que se contrapunham quanto a questões setoriais e sociodemográficas, como localizadas em bairros com padrão socioeconômico maior, bem como do contrário, outras situadas em bairros com menor padrão socioeconômico, para que pudéssemos analisar se havia diferenças estruturais e de recursos pedagógicos por localização.

Deste modo, a presente pesquisa adotou como campo de pesquisa, 8 (oito) escolas de ensino fundamental I que dispõem do AEE na rede pública municipal, que ao longo da análise serão denominadas de E₁, E₂, E₃, E₄, E₅, E₆, E₇, e E₈ para atender aos requisitos de anonimato propostos pelo Comitê de Ética.

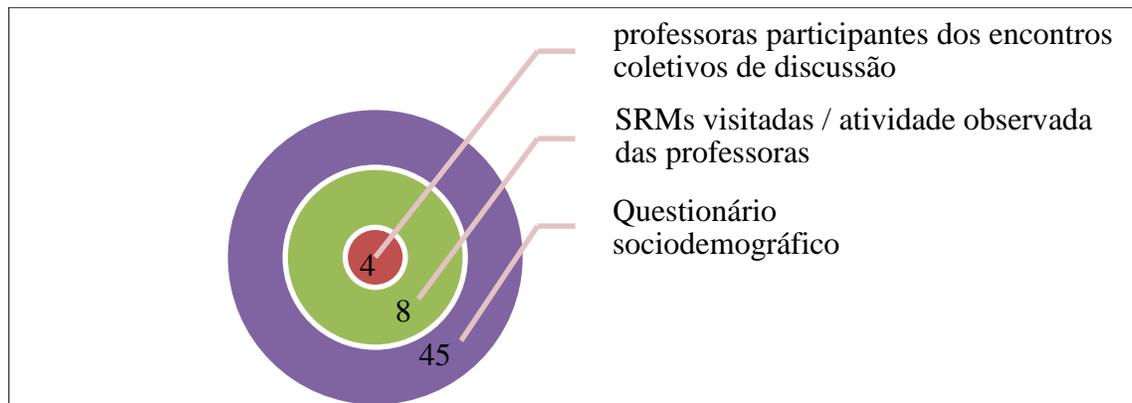
1.2.3 Participantes

De acordo com Macedo e Heloani (2017), nem sempre a demanda para a realização de uma pesquisa se caracteriza como livre e espontânea, como originalmente preconiza a PDT. Às vezes é preciso construí-la a partir de nosso interesse em realizar o estudo em um determinado campo. Fato este muito comum por se tratar de uma pesquisa realizada em território brasileiro que apresenta por marcas culturais o silenciamento dos que lutam e a banalização do sofrimento advindo do trabalho para o sujeito (Duarte & Mendes, 2015).

Por tais razões, para a realização deste estudo, foi necessária uma provocação da demanda, obtendo a participação de um quantitativo de 45 (quarenta e cinco) professoras de toda a rede

municipal de ensino de Campina grande (PB) que foram submetidos ao questionário sociodemográfico, do quantitativo total do município, 8 (oito) escolas que se adequaram aos critérios de inclusão adotados para pesquisa que foram visitadas as SRMs para a observação da atividade de seus respectivos docentes e 4 (quatro) professoras do total acima citado que aceitaram participar dos encontros coletivos de discussão.

Figura 1: Fluxograma dos participantes da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa

1.2.4 Instrumentos

A essência da PDT preza que sejam utilizados os espaços coletivos de discussão como evento para que possam vir à tona as vivências subjetivas do trabalho. Nestes encontros são oportunizadas aos trabalhadores uma aproximação de fatos que estão atrelados à sua vivência subjetiva no trabalho que até então permaneciam inconscientes (Dejours, 2011a).

Contudo, devido às dificuldades em reunir os docentes de diversas escolas em um local e horário predefinido para os encontros, utilizamos de outras técnicas acopladas aos coletivos de discussão, como o questionário sociodemográfico e as observações sistemáticas e assistemáticas do trabalho a partir das visitas institucionais.

Portanto, adotamos aqui como instrumentos para coleta de dados, ações que se inserem tanto no contexto individual como coletivo. O individual sendo concretizado pelo questionário

sociodemográfico e pela visita institucional. E o coletivo, por sua indiscutível importância, concretizado pelos encontros coletivos de discussão.

1.2.4.1 Questionário sociodemográfico

O questionário sociodemográfico, aplicado pela própria pesquisadora, de forma coletiva a 45 (quarenta e cinco) professores das SRMs, em uma reunião municipal já prevista para a categoria, teve como propósito traçar o perfil dos docentes que atuam com o AEE no município de Campina Grande (PB). Para tanto, apresentou questões objetivas acerca dos aspectos sociais (idade, sexo, estado civil, religião, escolaridade, renda familiar, local de residência), bem como dos quesitos atrelados ao trabalho (formação profissional, tempo de serviço público, caracterização do vínculo público, tempo de trabalho na escola, tempo de atuação na SRM, carga horária de trabalho semanal).

1.2.4.2 Visitas institucionais

As visitas institucionais foram adotadas com a finalidade de *in loco* serem observadas, de forma sistemática e assistemática, questões apresentadas por volta do desempenho da atividade docente, sendo realizadas em 8 (oito) unidades educacionais de Campina Grande (PB) que dispõem da SRM, que anteriormente foram selecionadas por adequação aos critérios de inclusão ora já citados.

De acordo com Dejours (2004), a observação clínica não designa apenas a descrição dos fatos observados, pois eles são intersubjetivos. Portanto, não se tratou nesta pesquisa de apenas restituir os comentários das docentes sobre sua atividade no AEE, mas de articulá-los com os comentários subjetivos da pesquisadora acerca da dinâmica existente no trabalhar nas SRMs. Principiando, assim, a própria dinâmica da pesquisa.

A observação assistemática do trabalho possibilita que sejam recolhidos e registrados fatos presentes do aspecto realista da atividade profissional, ou seja, permite ao pesquisador conhecer a

atividade em estudo a partir da experiência, a partir do olhar vivencial do fenômeno. Já a observação sistemática no trabalho, permite ao observador que sejam sanadas dúvidas interpretativas sobre o que vê ou recolhe após o reconhecimento dos possíveis erros e influências pessoais, ao estabelecer um diálogo posterior com o trabalhador (Lakatos, 2003). Assim sendo, as observações aqui desenvolvidas, foram posteriormente formalizadas e concretizadas em registros realizados nos diários de campo.

Deste modo, o diário de campo propicia que sejam anotadas de forma escrita, as falas e as impressões do pesquisador acerca da intersubjetividade que atravessa o processo clínico analisado desde o seu início até a sua finalização (Mendes *et al*, 2014). Permitiu, assim, que fossem registradas todas as impressões da pesquisadora enquanto narrativas provenientes das ações, comentários, estrutura local e ativa dos profissionais atuantes nas SRMs. Portanto, constituiu-se como um material valioso que serviu para a supervisão e interpretações posteriores fundamentais para a análise e finalização desta pesquisa.

1.2.4.3 Encontros coletivos de discussão

Segundo Ferreira (2010), os encontros coletivos de discussão se constituem por espaços propícios à realização efetiva da clínica do trabalho, pois, utilizando-se da expressão oral do trabalhador, prima pela fala e escuta como modo de provocar reflexões sobre a própria experiência.

Surgem, enquanto método de pesquisa em PDT, pela crença de que os fatos não existem em si e, por isso, não se permitem serem coletados como dados de antemão, procedem, pois, de uma dinâmica intersubjetiva que é mediada pela linguagem (Dejours, 2011a). Sendo assim, apresentam-se, em uma pesquisa calcada nesta base teórica, como sendo um recurso metodologicamente prioritário para a realização da coleta de dados. A partir do seu desenvolvimento, é possível identificar e analisar as vivências subjetivas dos trabalhadores.

Nesta pesquisa, foram desenvolvidos 3 (três) encontros coletivos de discussão com duração variável entre 1h45m (uma hora e quarenta e cinco minutos) a 2h (duas horas) e participação voluntária de 4 (quatro) professoras das SRMs da cidade de Campina Grande (PB). As docentes participantes oportunizaram momentos de reflexões sobre a organização da atividade desempenhada por elas nas SRMs, sobre as condições de trabalho oferecidas nestes locais, e sobre as relações intersubjetivas atreladas ao seu fazer.

Para isto, foram utilizados roteiros que propiciaram discussões permeadas pelas temáticas apresentadas pela PDT acerca do trabalho e do contexto do viver junto em uma organização escolar. Portanto, aspectos pertinentes aos eixos temáticos: organização do trabalho prescrito e o real, mobilização subjetiva, e, sofrimento psíquico; nortearam as reflexões provocadas nos encontros.

1.2.5 Procedimentos

Seguindo as premissas preconizadas por Dejours, o pesquisador-clínico, para o desenvolvimento do seu estudo, deve fazer uso de técnicas de escuta, observação e associação-livre (Mendes *et al*, 2014). Nestes termos, a presente pesquisa adotou por procedimentos de coleta de dados, etapas sequenciais que se afinaram às premissas estabelecidas pela PDT. Concretizando a escuta, observação e associação-livre nos instrumentos aqui escolhidos: questionário sociodemográfico, visitas institucionais e encontros coletivos de discussão.

A preliminar condução destes procedimentos teve início no mês de junho do ano de 2018, quando a pesquisadora em contato com a Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) de Campina Grande (PB), apresentou o projeto de pesquisa e o ofício da secretaria do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Saúde (PPGPS) com fins em tornar ciente a Diretora Técnico Pedagógica da importância e objetivos da pesquisa. Tendo a mesma aprovado o referido projeto em julho de 2018, quando forneceu o termo de anuência institucional para a realização prática do estudo. Após a permissão institucional, ainda em julho de 2018, o projeto de pesquisa foi inserido

na Plataforma Brasil, que o direcionou ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ensino Superior (CESED/PB), obtendo parecer favorável.

Efetivamente, foi a partir de setembro de 2018 que a pesquisa teve sua ação prática. Iniciada após contato e autorização da Coordenadora de Educação Especial da SEDUC para a aplicação dos questionários sociodemográficos em uma reunião de formação dos professores do AEE que já estava prevista para o mês corrente, sendo assim realizado. Portanto, foi desta forma que obtivemos informações pertinentes ao perfil sociodemográfico da categoria profissional de docentes das SRMs a partir das respostas de uma amostra de 45 (quarenta e cinco) professores do AEE atuantes neste espaço.

Sequenciando-se, a Coordenadora de Educação Especial da SEDUC passou a indicar algumas instituições escolares que se enquadravam nos critérios de inclusão pertinentes à pesquisa: instituições que representam marcos temporais da inserção do AEE local (as escolas do ensino fundamental I pioneiras na implantação da SRM e as mais recentes); e outras que se contrapunham quanto a questões setoriais e sociodemográficas, como localizadas em bairros com melhor infraestrutura, bem como do contrário, outras situadas em bairros menos estruturados; o que nos permitiu selecionar 8 (oito) escolas para a realização das visitas institucionais.

Embora já estivéssemos com a autorização da SEDUC para a realização da coleta de dados, optamos por estabelecer um contato prévio com as gestoras escolares a fim de torná-las conhecedoras da pesquisa, uma vez que as professoras já tinham tido este conhecimento quando do momento de realização dos questionários sociodemográficos, mostrando-se receptíveis às observações. Desta forma, após obter a permissão das gestoras e professoras locais, em horários acordados, efetuamos as visitas institucionais para observações da atividade docente.

Para tanto, em cada escola selecionada, foram realizadas cerca de 2 (duas) visitas, com intuito de, a partir do olhar clínico da pesquisadora, coletar informações sobre as condições

estruturais das SRMs, o material de acessibilidade disponível para o desempenhar funcional, a forma adotada para a realização do AEE, bem como, a demonstração vincular da profissional com os outros setores e atores da escola. Sendo concretizadas as observações por adoção de uma ficha de anotação que possibilitou que no ato fossem escritas as impressões adquiridas no momento. Contudo, as visitas não se resumiram apenas ao olhar clínico, após a observação de cada atendimento, houve também um diálogo com a professoras para que algumas dúvidas que surgiram ao longo das observações pudessem ser sanadas pela fala das atuantes. Assim sendo, ao passo em que as visitas eram encerradas, as anotações realizadas nas fichas de observação serviram como embasadoras para a construção dos diários de campo.

Durante todo o processo de aplicação dos questionários sociodemográficos e das visitas ficou explícito que as docentes se apresentaram acessíveis e desejosas em colaborar com a sequência da pesquisa. Porém, por empecilhos provenientes das prescrições apresentadas pela organização do trabalho, houve grande dificuldade para que as mesmas saíssem de suas escolas para se deslocarem a outro ambiente com fins de participar dos grupos de discussão – terceira etapa da pesquisa. Por tal razão, fomos mais uma vez acordar com a Coordenação de Educação Especial da SEDUC uma quantidade possível de encontros de discussão e solicitar a permissão para que as professoras pudessem sair de seus locais de trabalho em horários e dias predeterminados.

Desta forma, foram convidadas à participação dos encontros coletivos de discussão as professoras que tiveram sua SRM visitada, bem como outras que já haviam demonstrado interesse no ato da aplicação do questionário sociodemográfico. Porém, apesar de a SEDUC, por representação da Coordenadora de Educação Especial, haver autorizada a realização de 3 (três) encontros, algumas docentes se mostraram com dificuldades em sair de seu ambiente de trabalho, já que se tratava do mesmo horário de trabalho, relatando estas ser prejudicial à sua rotina escolar.

Nestes termos, 4 (quatro) professoras aceitaram o convite e compuseram os encontros coletivos de discussão.

Os encontros do grupo ocorreram em uma sala disposta no Centro de Tecnologia (CTE) do município, às sextas-feiras – dia este sugerido pelas próprias professoras no ato do convite – no turno da manhã. Tiveram duração de cerca de 2h (duas horas). Este local, também indicado pela coordenadora de Educação Especial, foi escolhido por estar situado em área central da cidade e já ser conhecido pelas participantes, haja vista que seus encontros mensais de formação proporcionados pela SEDUC sempre acontecem neste espaço.

O primeiro encontro aconteceu no dia 19/10/2018 com a participação das 4 (quatro) professoras integrantes do grupo e a pesquisadora. Este, com duração de 1h50m (uma hora e cinquenta minutos), foi iniciado com uma nova explicitação da pesquisa, do sigilo, do *corpus* teórico do estudo e de objetivos. Foi realizada, também, uma apresentação da importância desta etapa da pesquisa e de como se daria a dinâmica do grupo. Após isto, foram lançadas questões norteadoras que serviram para discussão sobre: as recentes mudanças ocorridas na atuação do AEE por determinação via SEDUC e justiça (Termo de Ajustamento de Conduta – TAC), a relação existente com o público do AEE, a relação com a comunidade escolar como um todo, o que é ser professora da SRM, as condições de trabalho, o lidar com as regras do trabalho, e, por fim, como a Educação Especial/Inclusiva é vista na atualidade. Após todo o debate, o encontro foi encerrado agradecendo a participação das professoras e entrega das declarações de comparecimento.

O segundo encontro ocorreu no dia 26/10/2018 com a participação das 4 (quatro) componentes do grupo e da pesquisadora. Desenvolveu-se com uma duração de 1h45m (uma hora e quarenta e cinco minutos). Foi iniciado com a lembrança acerca do sigilo do grupo e com uma retrospectiva do que havia sido debatido no encontro anterior. Na ocasião, debateram-se aspectos mais voltados às questões humanas, como: reconhecimento, prazer, sofrimento, relações humanas.

Contudo, outros temas passaram a ser discutidos naturalmente ao logo da dinâmica grupal: sobre as condições de trabalho, as prescrições, e sobre o quão é importante se ter espaços para a verdadeira escuta do trabalhador – objetivo este dos encontros de discussão. Foi encerrado, portanto, com os agradecimentos sobre a colaboração das professoras em toda a discussão, entregando-as as declarações de comparecimento, e firmando o compromisso para o acontecimento do terceiro encontro para a validação, explicando-as do que se tratava este procedimento.

O terceiro e último encontro, ocorrido no dia 09/11/2018, com duração de 2h (duas horas) e presença das 4 (quatro) docentes participantes, foi destinado a efetivar o processo de validação dos encontros coletivos de discussão anteriores, fato este que segundo Mendes *et al* (2011), oportuniza a geração de uma análise final com o propósito de construir o relatório final a ser apresentado à instituição e aos demais profissionais que não experienciaram a pesquisa. Deste modo, neste momento foram apresentados os resultados das análises de toda a discussão adquirida nos dois encontros antecedentes. Nesta dinâmica muitas das interpretações da pesquisadora foram validadas e outras foram refutadas, encerrando-se o encontro com a leitura e confirmação do relato final, além dos reiterados agradecimentos quanto à participação.

Observou-se que todas as discussões presentes nos encontros coletivos ocorreram de forma participativa e permitiram a perlaboração em vários momentos. Houve períodos em que se percebeu catarse quanto à forma pela qual é desempenhado o AEE, chegando-se ao atinar de diferenças e semelhanças presentes na atividade desenvolvida por cada professora em sua SRM. Chegando-se o grupo, no encontro de discussão, a ser comparado com um grupo terapêutico no qual lhes oportunizaram escutas relevantes de seu cotidiano. Talvez por este princípio, desde o primeiro encontro houve participação efetiva das professoras. Verificando-se que, na maioria das vezes, estavam à vontade e confiantes em debater os assuntos propostos. Além de que, foi oportunizado a troca de experiência entre docentes que já estão desenvolvendo o AEE há muitos

anos com outras mais recentes. Mostrando, mais uma vez, a importância e validade dos encontros. Por fim, os encontros de discussão foram registrados por meio da gravação de voz, previamente autorizada, nos diários de campo que permitiram a análise à luz da PDT.

1.2.6 Análise dos dados

A PDT, enquanto abordagem teórico-metodológica, apresenta-se como uma clínica do trabalho que se caracteriza de forma indissociável à ação e ao processo de produção do conhecimento (Dejours, 2011a). Deste modo, o procedimento para a execução da análise e da interpretação do material coletado, consiste em destacar o medo, os contrastes, os paradoxos, a alienação, a sobrecarga de trabalho vivenciada e perlaborados pelos profissionais diante do trabalhar (Dejours, 2004). Por tal razão, a presente pesquisa adotou como procedimento para a análise de seus dados coletados os aspectos metodológicos descritos pela própria PDT.

Ao término de cada visita institucional e dos encontros coletivos de discussão, as anotações e gravações de voz realizadas ao longo da coleta de dados foram transpostas ao diário de campo, para que posteriormente fossem discutidas nos encontros do grupo de pesquisa em Psicodinâmica do Trabalho existente no departamento de Psicologia da UEPB, bem como nos encontros de orientação da pesquisa. Tais informações foram analisadas a fim de que oportunizasse a percepção sobre aspectos presentes nas falas das professoras que se associavam à teoria pertinente à PDT. O que provocou a compreensão sobre determinados dados, e a inquietação sobre outros, surgindo, por isto, novos aspectos a serem debatidos nos encontros de discussão – terceira etapa da coleta de dados.

A partir destes debates, pudemos elaborar os relatórios parciais e final que foram apresentados nos encontros coletivos de discussão para a validação das professoras, momento este ocorrido no dia 09/11/2018. Nesta ocasião, por intermédio de slides (data show), os relatórios de

validação foram apresentados para que as docentes avaliassem, confirmassem ou refutassem os resultados expostos.

Todo o material levantado resultou em um amplo material para análise, por este fato, exigiu-nos um trato pormenorizado frente à PDT. Assim, foi necessária muita sutileza ao apresentar os resultados às docentes para validação, a fim de que houvesse um novo debate para criação do relatório final. O que resultou em um material valiosíssimo para o estudo da saúde psíquica dos professores que trabalham com o AEE no município campinense. Além de que, pelas considerações das participantes, foi feita uma avaliação positiva frente ao processo de ressignificação que vivenciaram ao longo do desenvolvimento da pesquisa, fato este proveniente dos aspectos teórico-metodológicos da PDT (pesquisa-ação).

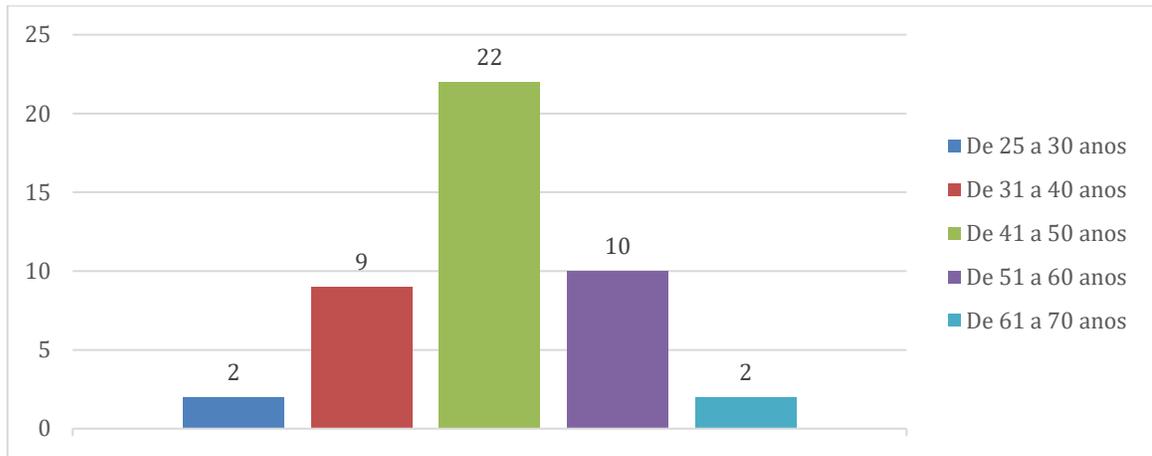
1.2.7 Caracterização dos participantes

1.2.7.1 Caracterização sociodemográfica da categoria docente do AEE

O perfil dos profissionais que trabalham nas SRMs do município de Campina Grande (PB) foi mapeado através das respostas obtidas no questionário sociodemográfico de uma amostra representativa de 45 (quarenta e cinco) docentes.

As participantes da pesquisa, em sua totalidade, eram do sexo feminino, fato este que não causou estranheza, pois, ainda é preconizado no Brasil que o trabalho desenvolvido nas instituições educacionais seja marcado por ações afetivas que tradicionalmente são dirigidas às representações maternas, confirmado, pois, na caracterização da categoria docente do AEE. E com idade variando entre 25 (vinte e cinco) a 70 (setenta) anos, porém com predominância no intervalo de 41 (quarenta e um) a 50 (cinquenta) anos, conforme apresenta a figura a seguir:

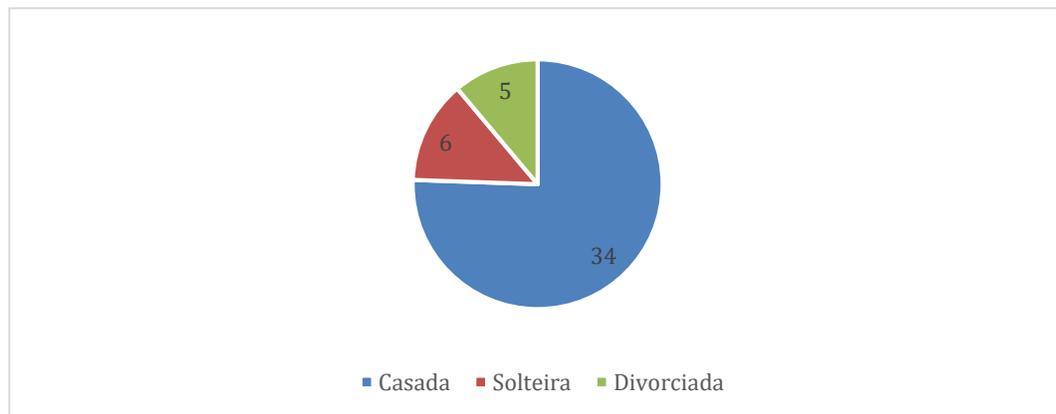
Figura 2: Perfil da categoria docente do AEE quanto à idade



Fonte: Dados da pesquisa

Em se tratando do estado civil, a maioria se denominou casada, sendo 34 (trinta e quatro) docentes do total, o que representou 75,6%, 6 (seis) delas se designaram solteiras, e 5 (cinco) divorciadas.

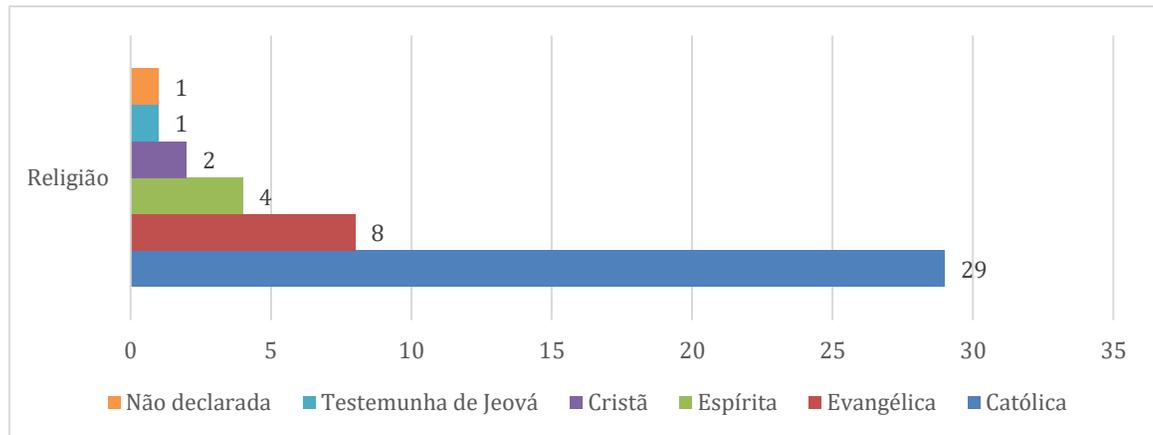
Figura 3: Perfil da categoria docente do AEE quanto ao estado civil



Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com a religião, 29 (vinte e nove) participantes se nomearam católica, 8 (oito) evangélicas, 4 (quatro) espíritas, 2 (duas) cristãs, 1 (uma) testemunha de Jeová e 1 (uma) não declarou a religião. Havendo assim predominância da religião católica.

Figura 4: Perfil da categoria docente do AEE quanto à religião

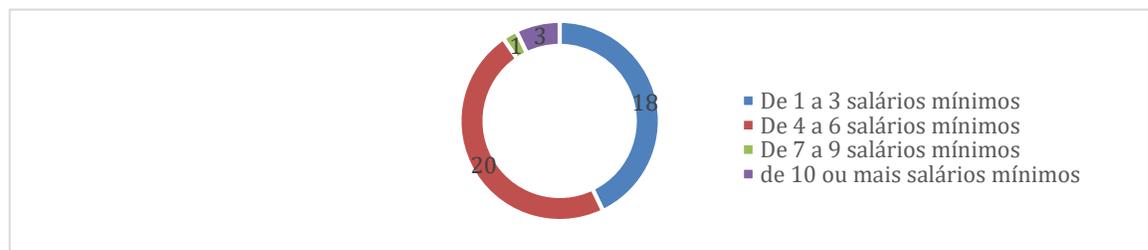


Fonte: Dados da pesquisa

Quanto à cidade onde reside, 5 (cinco) municípios foram citados: Alagoa Nova, Aroeiras, Campina Grande, Lagoa Seca, e São Sebastião de Lagoa Roça. Porém, a extensa maioria, 35 (trinta e cinco) docentes, declarou-se residentes no próprio município campinense.

Sobre a renda familiar, 42 (quarenta e duas) docentes responderam ao quesito, enquanto 3 (três) se abstiveram em declarar. Assim sendo, quanto a este aspecto, destacou-se uma variação mais acentuada nos intervalos de 1 (um) a 3 (três) salários mínimos e no de 4 (quatro) a 6 (seis) salários mínimos. Conforme figura abaixo:

Figura 5: Perfil da categoria docente do AEE quanto à renda familiar



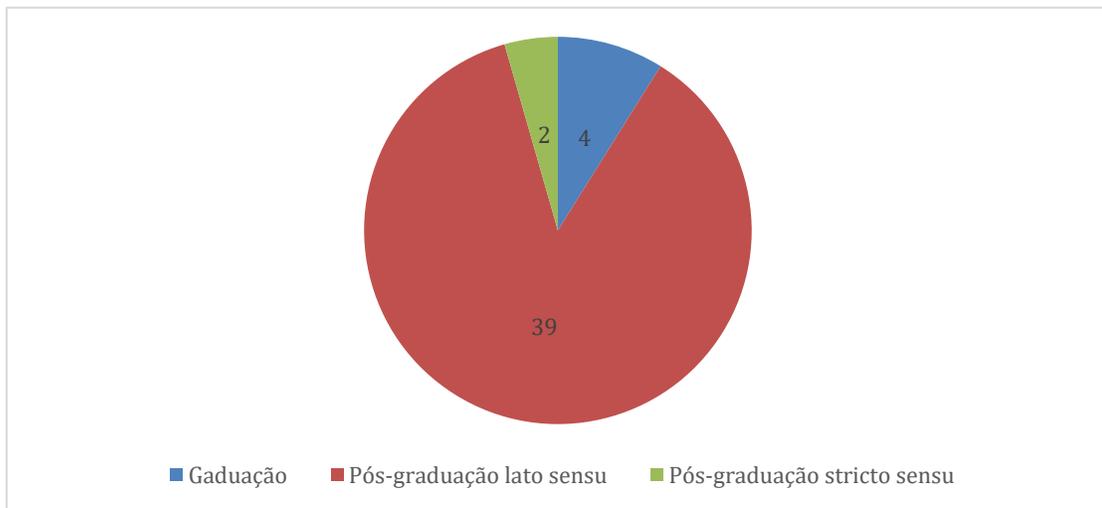
Fonte: Dados da pesquisa

Já sobre a formação profissional, as 45 (quarenta e cinco) docentes afirmaram ter o curso de Pedagogia como graduação principal. Já 3 (três) delas mostraram ter uma segunda formação, 1

(uma) em Psicologia, outra em Serviço Social e uma terceira em Psicopedagogia, não deixando claro esta última se o curso se tratava de graduação ou pós-graduação.

Quanto à formação, a categoria docente se mostrou, em sua maioria, especializada. 39 (trinta e nove) delas afirmou ter Pós-Graduação *Lato Sensu* e 2 (duas) Pós-Graduação *Stricto Sensu*, apenas 4 (quatro) disseram ter somente a escolarização a nível de graduação. Conforme pode-se verificar no gráfico abaixo.

Figura 6: Perfil da categoria docente do AEE quanto à escolaridade

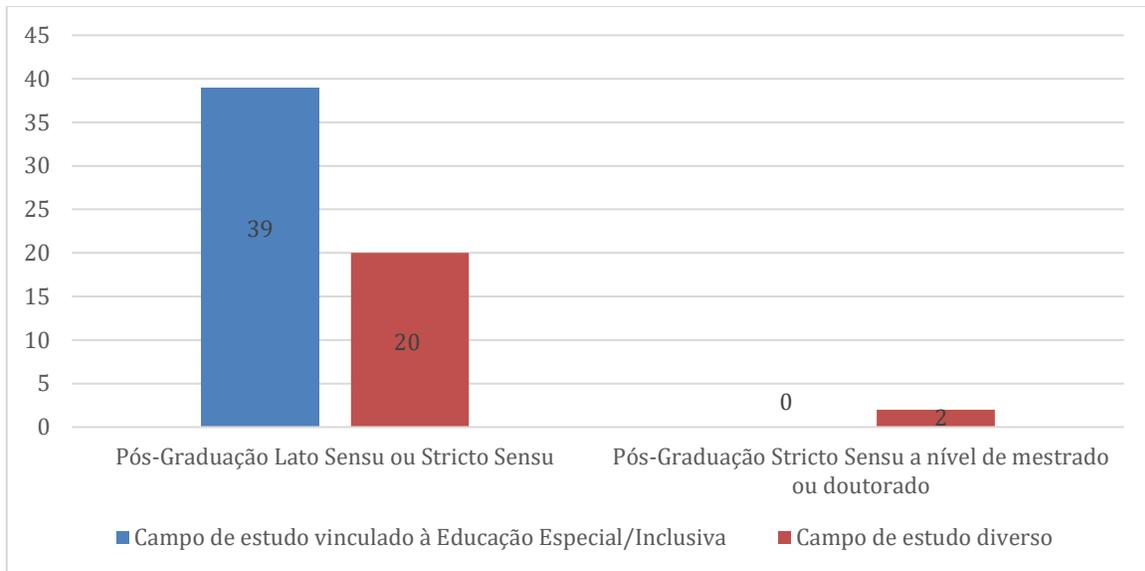


Fonte: Dados da pesquisa

Contudo, embora a maioria tenha se mostrado especializada, não se pode afirmar que seja, em sua totalidade, capacitações dirigidas ao desempenhar funcional nas SRMs, pois, as especializações, mestrados e doutorado informados também estão vinculados a áreas de estudo diversos que não diretamente à Educação Especial/Inclusiva. Sendo citadas especializações em: Linguística, Educação Ambiental, Educação Básica, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Metodologia do Ensino de História, Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação Infantil, Educação e Tecnologia da Comunicação e Informação, Supervisão e Orientação Educacional, Formação de Educador, e em Educação Ampla. Além dos Mestrados e/ou Doutorados em: Interdisciplinaridade em Ciências Sociais, e em Aquisição de Linguagem. Foram, também,

informadas especializações diretamente vinculadas ao campo de atuação em AEE, como: Educação Especial, Psicopedagogia, Libras, AEE, Educação Inclusiva, e Neuropsicopedagogia. Conforme se pode verificar no gráfico apresentado a seguir:

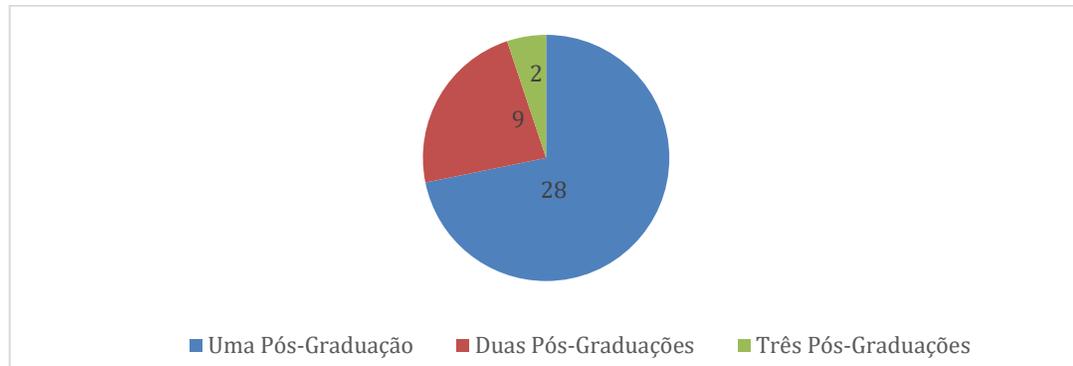
Figura 7: Perfil da categoria docente do AEE quanto ao tipo de pós-graduação



Fonte: Dados da pesquisa

Com os dados é possível afirmar que algumas docentes que indicaram ter Pós-Graduação em outras áreas que não da Educação Especial/Inclusiva, seja *lato sensu* ou *stricto sensu*, também apresentaram uma segunda ou terceira capacitação vinculada a este campo de estudo. Quando do total de 41 (quarenta e uma) professoras que se autodeclararam ter alguma Pós-Graduação, 39 (trinta e nove) delas apresentam algum estudo associado a esta área, sendo 28 (vinte e oito) participantes indicando ter 1 (uma) pós-graduação vinculada à Educação Especial/Inclusiva, 9 (nove) docentes com 2 (duas) pós-graduações atreladas à área citada, e ainda 2 (duas) professoras com 3 (três) pós-graduações vinculadas à campo de estudo analisado.

Figura 8: Perfil da categoria docente do AEE quanto a pós-graduação vinculada à Educação Especial/Inclusiva

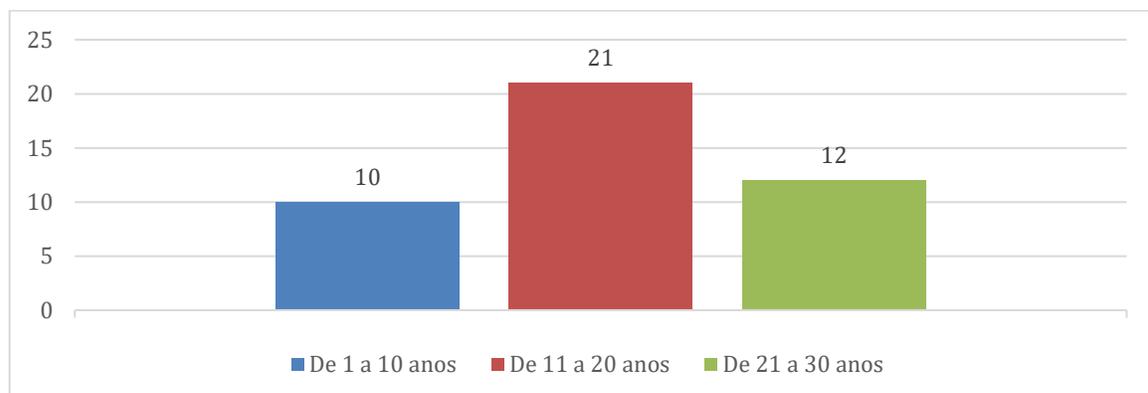


Fonte: Dados da pesquisa

Já com relação ao tipo de vínculo no setor público, 43 (quarenta e três) professoras apresentaram resposta à questão, enquanto 2 (duas) não. Tendo deste total, 41 (quarenta e uma) delas se autodeclarando com vínculo efetivo no município, e apenas 2 (duas) como prestadoras de serviços.

Em relação ao ingresso no setor público, observou-se uma grande variação no tempo de entrada. Várias foram as respostas obtidas, porém, com predominância no intervalo existente entre 11 (onze) a 20 (vinte) anos de atuação no serviço público.

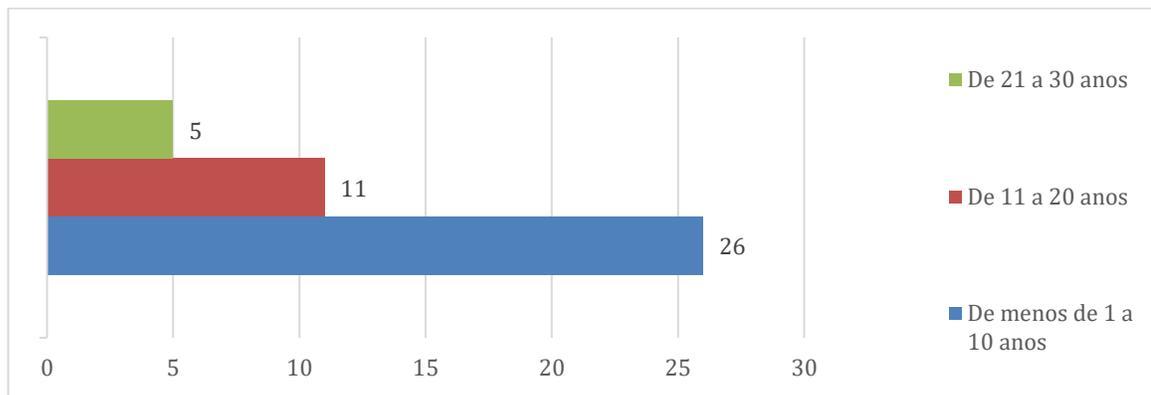
Figura 9: Perfil da categoria docente do AEE quanto ao tempo de ingresso no serviço público



Fonte: Dados da pesquisa

Mesmo algumas demonstrando muito tempo de serviço público, quando se trata do tempo de trabalho na escola da atualidade, demonstrou-se divergências ao tempo total de serviços. Algumas delas afirmando desempenhar sua função a menos de 1 (ano) na escola, enquanto outras há 30 (trinta) anos.

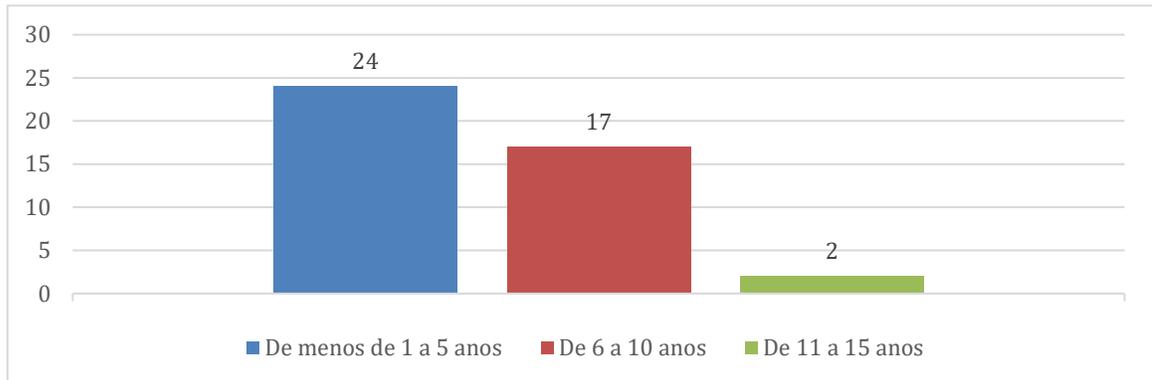
Figura 10: Perfil da categoria docente do AEE quanto ao tempo de atividade na escola vigente



Fonte: Dados da pesquisa

Este período acima citado não significa que se assemelhe ao tempo de desempenho da atividade na SRM, pois, ficou caracterizado que algumas delas, embora já atue na escola por certo tempo, não significa que tenha sido com o AEE. Havendo, por isto, discrepância quanto aos dados apresentados acima. Pois, sobre o tempo de atuação nas SRMs, demonstrou-se existir predominância no exercício efetivo entre um período inferior a 1 (um) ano e 5 (cinco) anos de trabalho, conforme se pode verificar no gráfico a seguir.

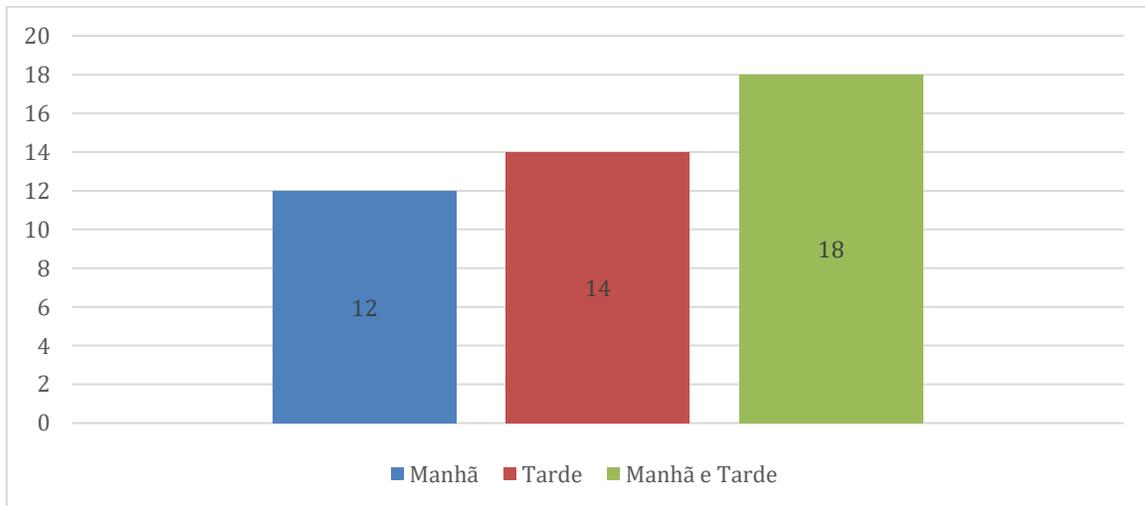
Figura 11: Perfil da categoria docente do AEE quanto ao tempo de atividade na SRM



Fonte: Dados da pesquisa

Os dados mostram que há uma regularidade quantitativa dos turnos de atuação. Quando 12 (doze) das docentes afirmaram trabalhar no turno manhã, 14 (quatorze) no turno da tarde, e 18 (dezoito) nos turnos manhã e tarde.

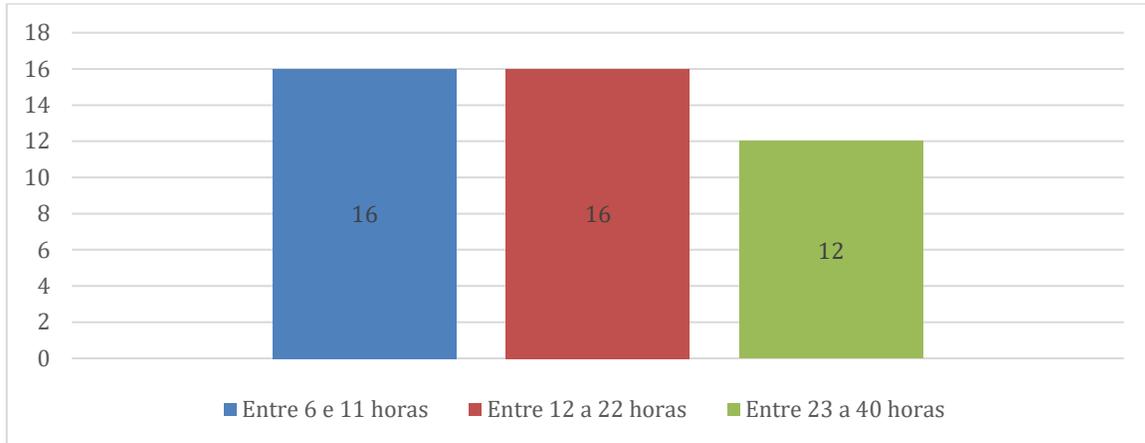
Figura 12: Perfil da categoria docente do AEE quanto ao turno de trabalho



Fonte: Dados da pesquisa

Quanto à carga horária semanal exercida se verificou um intervalo de 6 (seis) a 40 (quarenta) horas semanais trabalhadas.

Figura 13: Perfil da categoria docente do AEE quanto à carga-horária semanal de trabalho



Fonte: Dados da pesquisa

A partir destes dados expostos para categorização, podemos afirmar que a classe dos docentes que atuam com o AEE nas SRMs no município campinense é bem diversificada, apresentando sujeitos com crenças religiosas, formação e capacitação profissional, tempos de serviço público e atividade direta com a Educação Especial/Inclusiva, dentre outros, muito divergentes. Estes dados serviram de subsídios para as análises sobre o prazer e sofrimento psíquico destes profissionais no desenvolver de sua atividade ao longo da apresentação dos resultados.

1.2.7.2 Caracterização das SRMs visitadas

Com base nos critérios estabelecidos para a visita das SRMs, ou seja, instituições que representassem marcos temporais da inserção do AEE na cidade (as escolas do ensino fundamental I pioneiras e outras com mais recente implantação), bem como que se diferenciasses quanto à localização (bairros mais centrais e periféricos) e aos aspectos sociodemográficos (bairros mais e menos abastados de infraestrutura), foram escolhidas 8 (oito) escolas para análise, que ao longo da pesquisa serão denominadas de E₁, E₂, E₃, E₄, E₅, E₆, E₇, e E₈.

Caracterizaram-se com singularidades quanto à dinâmica desenvolvida no desempenhar do AEE, tais informações serão expostas ao longo da pesquisa. Já as informações como: localização,

tempo de implantação da SRM, turnos de funcionamento, quantidade de professores atuantes, e quantidade de alunos atendidos; serviram para uma amostragem a fim de que obtivéssemos um mapeamento das SRMs municipais.

Com relação a localização, das 8 (oito) SRMs visitadas, 6 (seis) delas estão situadas na Zona Sul da cidade de Campina Grande (PB), 1 (uma) na zona Norte e a outra restante na Zona Oeste. Sobre o tempo de implantação, 1 (uma) delas, é considerada pioneira, apresentando cerca de 14 (quatorze) anos de implantação, 6 (seis) delas apresentam 11 (onze) anos e, a mais recente, com 7 (sete) anos de início de funcionamento do AEE. Sobre os turnos de funcionamento, apenas 1 (uma) delas atua somente no turno da manhã, estando as demais funcionando nos turnos manhã e tarde. Para a quantidade de professoras atuando na SRM, em 4 (quatro) delas a mesma professora trabalha nos dois turnos, enquanto em 3 (três) das SRMs, há diferenciação neste aspecto, quando profissionais diferentes desenvolvem a atividade do AEE por turnos distintos, sendo 1 (uma) professora atuante pela manhã e outra a tarde. E, por fim, sobre a quantidade de alunos atendidos no AEE, demonstrou-se variação de 5 (cinco) a 12 (doze) crianças por turno, tendo em 5 (cinco) das SRMs um quantitativo variante entre 10 (dez) a 12 (doze) alunos que recebem o serviço do AEE.

Como se pode observar no descrito acima, as visitas contemplaram mais escolas situadas na zona sul da cidade, fato este que pode se justificar por ser o setor de maior abrangência municipal, contemplando em seu território 26 (vinte e seis) bairros; bem como por apresentar singularidades quanto à sua localização na zona referida (bairro mais central ou periférico) e quanto aos aspectos de estruturação da oferta dos serviços sociais. Enquanto as outras zonas citadas apresentam um número mais diminuto, tendo tanto a zona norte quanto a zona oeste, cada uma 16 (dezesesseis) bairros municipais. Por isto, tal disparidade na seleção.

Das 6 (seis) escolas situadas na Zona Sul da cidade, 3 (três) delas se encontram em bairros considerados mais centrais e com melhor infraestrutura, 1 (uma) delas em bairro mediano quanto à localização e infraestrutura, e as 2 (duas) outras em bairros mais periféricos, localizados em espaços constituintes e/ou muito próximos a favelas, demonstrando-se carentes de infraestrutura. O mesmo ocorrendo com a escola situada na Zona Norte e a da Zona Oeste.

É importante destacar ainda que os critérios preestabelecidos para a seleção demonstram algumas especificações no funcionamento das SRMs. Apesar de, pela própria prescrição trazida na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) apresentar diretrizes para a oferta do serviço do AEE, como por exemplo, ter apenas um professor na sala por turno de funcionamento. Este foi um fator comum encontrado nas 8 (oito) escolas visitadas. Também ficou explicitado nas visitas que há escolas que é a mesma professora que atende nos dois turnos, por ter dois vínculos na prefeitura, e quando isto ocorre, há mais fluidez na atividade desenvolvida da SRM, fato também encontrado quando se relatou boa comunicação entre as docentes do AEE dos turnos diferentes da instituição. Contudo, não ocorrendo em todas as escolas visitadas, ficando a observação que naquela instituição que há alguns gargalos na comunicação entre as professoras, há dificuldades no desenvolvimento do serviço em ambos os turnos.

Outros aspectos também diferenciaram as SRMs, como foram apresentados no quadro 1. Das 8 (oito) escolas visitadas, 1 (uma) delas é considerada pioneira na implantação do AEE na cidade, a qual é admitida na rede municipal como modelo do serviço, sendo constantemente referenciada nas reuniões da categoria que são ofertadas pela rede de educação da cidade. 6 (seis) delas, com proximidade em sua implantação, estando com cerca de 11 (onze) anos de oferta do AEE, também tendo uma ou outra se destacando na rede. E, finalizando com a última delas (uma escola), sendo considerada uma das mais recentes em implantação na rede municipal, 4 (quatro) anos buscando-se, por isso, firmar-se no município.

O tempo de implantação da SRM também refletiu quanto às condições de trabalho nelas presentes, os equipamentos eletrônicos e mobiliários pertencentes ao espaço ainda são os da inauguração, mostrando-se, em sua maioria, bastante sucateados. Foi verificado que em face da escassez de recursos de tecnologia assistiva, as próprias professoras fazem a aquisição do material para poder ministrar suas aulas.

Quanto aos turnos de funcionamento, das 8 (oito) escolas visitadas, apenas 1 (uma) delas oferta o AEE em um só turno, o que demonstra dificuldade em contemplar o serviço para as crianças dos dois turnos de funcionamento regular da escola, rompendo uma das prescrições que é de desenvolver o AEE no contraturno da aula regular do aluno. As outras 7 (sete) funcionam nos turnos manhã e tarde. Contudo, se verificou algumas singularidades na oferta do AEE no contraturno, algumas delas faz o atendimento no mesmo horário em que a criança está na sala regular, alegando-se diversas motivações para isto: serem crianças com carência financeira e limitação motora para voltar à escola no horário oposto, descompromisso de certos pais para se deslocarem com seus filhos para o atendimento, dentre outras.

No que concerne à quantidade de alunos atendidos nas SRMs, também há divergências. Enquanto as instituições E₂, E₃, E₅, E₆, E₈ variam entre 10 (dez) a 12 (doze) alunos por turno de atendimento, a E₁, E₄ e a E₇ atendem entre 5 (cinco) a 8 (oito) alunos no turno. Esta situação repercute nas reflexões apresentadas acerca da atividade na SRM, afirmando algumas das docentes a sobrecarga do trabalho. Fato a ser apresentado mais minuciosamente no transcorrer da pesquisa.

1.2.7.3 Caracterização das participantes dos encontros coletivos de discussão

Por livre escolha, participaram dos encontros coletivos de discussão 4 (quatro) docentes do município de Campina Grande (PB) que atuam em SRMs distintas, e que, por questão ética, serão denominadas P₁, P₂, P₃ e P₄.

Caracterizaram-se por perfis profissionais muito diferenciados que oportunizaram discussões valiosas quanto ao trabalhar com a Educação Especial/Inclusiva na rede municipal campinense nos encontros coletivos.

Enquanto caracterização, todas as participantes foram do sexo feminino, com idade variante entre 34 (trinta e quatro) e 58 (cinquenta e oito) anos, e com formação inicial a nível de graduação em Pedagogia. Embora, 2 (duas) delas também apresentaram outra graduação: 1 (uma) delas em Psicologia e a outra em Serviço Social. 3 (Três) das participantes indicaram ter pós-graduação a nível de especialização, sendo citadas as formações em: Educação Infantil, Supervisão e Orientação Educacional, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Psicopedagogia.

Em se tratando do tempo de serviço municipal e do tipo de vínculo, todas elas indicaram ser efetivas e já desenvolverem sua atividade há bastante tempo, variando este entre 10 (dez) a 17 (dezessete) anos. Contudo, não em sua totalidade na mesma escola, tampouco na SRM. Citaram um tempo de escola vigente variante entre 2 (dois) a 15 (quinze) anos. E, de desenvolvimento do AEE nas SRMs, mesmo sendo em escolas diferentes em sua trajetória de serviço público, uma variação de menos de 1 (um) ano a 10 (dez) anos de serviço vinculado diretamente à Educação Especial/Inclusiva.

CAPÍTULO 2 – A PSICODINÂMICA DO TRABALHO E O FAZER DOCENTE NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRMs)

2.1 A Psicodinâmica do Trabalho (PDT)

Na interseção das décadas de 1950 a 1960, o mundo científico foi apresentado a um campo conceitual fundado pelos estudos de L. Le Guillant, C. Veil, P. Sivadon, A. Fernandez-Zoila, J. Bégoïn, chamado de Psicopatologia do Trabalho, no qual defendia que através das vicissitudes do trabalho advinham os distúrbios psicopatológicos dos trabalhadores (Dejours, 2011a). Com este argumento, preconizou o surgimento da Psicopatologia do Trabalho como área de conhecimento, admitindo-se que “o trabalho poderia ser deletério para a saúde mental” (Molinier, 2013, p. 67). Fundamentando-se a partir do modelo causalista proposto pela medicina e psiquiatria, que visava analisar o “sofrimento psíquico resultante do confronto dos homens com a organização do trabalho” (Dejours, 2011a, p. 59).

Já entre os anos de 1970 a 1993, através de influências psicanalíticas, ergonômicas, sociológicas, da psicologia do trabalho francesa e dos estudos psicossomáticos (Lavnchicha, 2015), novas pesquisas começaram a ampliar a discussão em torno da possibilidade de existir resistência por parte do trabalhador frente aos constrangimentos apresentados pelas situações de trabalho. Fato este demonstrado pelas diversas estratégias de defesa. Foi nessa perspectiva, em consonância com as pesquisas de diversos pesquisadores, que se originou a Psicodinâmica do Trabalho (PDT), que tem como expoente Christopher Dejours. Ela trouxe mudanças epistemológicas nas quais deslocaram os estudos sobre o trabalho do foco da doença para a normalidade. Sendo, portanto, em 1993, com a publicação na nova edição de “*Travail: Usure mentale*” que se concretiza a mudança de denominação da Psicopatologia do Trabalho para a Psicodinâmica do Trabalho (Molinier, 2013).

Esta transição foi bastante significativa, pois provocou uma ruptura conceitual do modelo causalista que previa que a organização do trabalho era a causa e a doença mental era o efeito das situações vivenciadas neste ambiente. Com isto, passou-se a admitir as proposições das ciências sociais, nas quais afirmavam que os indivíduos podem se proteger dos eventuais efeitos nocivos apresentados pelo trabalho à sua saúde mental, através das construções de estratégias de defesa individuais e coletivas. Diante desta perspectiva, considera-se que o que de fato efetivou o surgimento da PDT foi a modificação do olhar da patologia para a normalidade. Normalidade esta entendida como equilíbrio instável existente de forma precária, entre o sofrimento e as defesas construídas contra ele (Dejours, 2011a).

A PDT, resultante da utilização do próprio termo psicanalítico – psicodinâmica – passa a se definir como área de conhecimento que vai estudar a “dinâmica psicoafetiva que é gerada pela evolução dos conflitos inter e intra-subjetivos” (Dejours, 2011a, p. 112) no âmbito trabalhista, ou seja, ela vai analisar “a psicodinâmica dos processos intersubjetivos mobilizados pelas situações de trabalho” (Molinier, 2013, p. 79) propondo modificações acerca da relação subjetiva que o trabalhador constrói com o seu trabalho. Para isto, tenta transformar as situações que são consideradas desfavoráveis a partir de um movimento de busca pelo prazer (Lavanchich, 2015).

Neste interim, são discutidas temáticas diversas que apresentam o real do trabalho a fim de que o próprio trabalhador seja provocado a construir o saber sobre sua atividade. Portanto, categorias como: a organização do trabalho, os coletivos de trabalho, a inteligência prática, a deontologia, a dinâmica do reconhecimento, dentre tantos outros; são discutidos neste campo teórico-prático. Explanar-se-á, a seguir, alguns deles.

2.1.1 Organização do trabalho

Discorrer sobre a estrutura conceitual difundida pela PDT acerca da organização do trabalho, exige-nos antes resgatar diversas concepções existentes sobre o trabalhar. De forma

indissociável, falar do trabalho é falar do ser humano. Haja vista ser este aspecto “parte fundamental na construção da saúde e da vida humana” (Ferreira, 2010, p. 128).

Nos termos histórico-cultural, o trabalho representa uma dimensão humana que se vincula aos outros aspectos de forma indissociável, implicando que o sujeito necessita estar ativo nos termos trabalhistas para que também o seja reconhecido ativo socialmente (Oliveira, 2010).

De acordo com Marx (Marx & Engels, 2007), o trabalho se constitui como dimensão não eliminável da vida humana, uma vez que, é a partir dele que é possível criar a realidade, possibilitando o indivíduo a sair de uma pura existência orgânica para uma social. Isto é, pelo trabalho a subjetividade se constitui e passa a se desenvolver constantemente a partir de uma autocriação. Neste sentido, os homens são resultantes de uma construção que eles próprios fazem de si mesmos por força do trabalho. Assim, tornam-se indissolúveis, pois quando se está falando do trabalho, necessariamente está se remetendo ao homem. E é a constante ação de trabalhar que cria incessantemente o mundo.

Para Dejours (2012c), o trabalho não é, em primeira instância, a relação salarial ou empregatícia, mas sim o trabalhar, isto é, constitui-se como uma forma específica de engajamento de personalidades para o enfrentamento de tarefas definidas por constrangimentos materiais e sociais. É definido pelo que o trabalhador deve acrescentar de si para enfrentar e preencher o espaço existente entre o que lhe é prescrito e o que lhe é real. Haja vista que nem tudo o que é preconizado pelas normas oficiais estabelecidas para o trabalho, de fato se concretiza. E, por fim, segundo Alves (2002), o trabalho remete a uma ideia de normalidade, identificando-se pela disposição no seu desempenhar ao se relacionar à força e a um estado de plena posse das capacidades físicas e mentais. Ou seja, ele não somente se caracteriza como fonte de desgaste e/ou adoecimento, mas também se constitui como fonte eminentemente de saúde.

Como se pode perceber nas diferentes concepções aqui apresentadas sobre o trabalho, o trabalhar transcende a ação biológica humana, constitui-se como integrante direto na formação e manutenção da subjetividade em meio à interação social. Ele se inscreve em uma relação com o sujeito que resulta na construção da saúde, conjurando angústia, ressentimento e a violência, como contrapartidas ordinárias do sofrimento identitário (Dejours, 2012c). Porém, “trabalhar não depende apenas da vontade do trabalhador, mas prescinde da experiência da alteridade, da vivência coletiva” (Duarte & Mendes, 2015). Exige, sobretudo, uma mobilização política que envolve a organização do trabalho.

Neste sentido, passa-se a atinar que a organização do trabalho é partícipe direta da formação identitária do sujeito. Ao definir aspectos referentes à divisão do trabalho, como: a repartição das tarefas, a cadência, dentre outros; e, ainda, os referentes à divisão dos homens, como: hierarquia, responsabilidades, controle, comando, etc.; ela passa a atuar em nível do funcionamento psíquico do trabalhador (Dejours, 1994) que busca se firmar em meio à ambiguidade consolidada pelas lutas frente às injustiças organizacionais advindas destas divisões (Dejours, 2012c).

Como se pode verificar, ela comporta duas categorias distintas: uma referente à divisão técnica do trabalho, quando se preocupa com o quê e com o como se realiza a tarefa; e com a divisão social e hierárquica trabalhista, fixando as formas restritas de comando e de coordenação, a fim de preestabelecer os níveis de responsabilidade e de autonomia, observando tudo o que se pode destacar para avaliar o trabalho (Molinier, 2013).

Passa-se a perceber que a organização do trabalho ao ser fixada de forma externa pelas linhas de comando, ou seja, pelas chefias, em alguns momentos se contrapõe com o compromisso operatório entendido como favorável que o próprio trabalhador em meio ao coletivo, instituiria espontaneamente, de tal modo, ela é capaz de propiciar, de forma direta e imediata, o comprometimento do equilíbrio psicossomático do sujeito. Provoca-lhe fragilização somática ao

passo que incita o bloqueio dos esforços do trabalhador para que o mesmo adeque o modo operatório exigido pela organização às necessidades de sua estruturação mental (Dejours, 1992).

Portanto, para Dejours (1992, p. 122), a organização do trabalho passa a ser compreendida como uma “correia de transmissão de uma vontade externa que se opõe aos investimentos das pulsões e às sublimações do indivíduo”. Apesar disto, é possível considerar que ela também “é livre e pode ser modificada conforme o desejo ou necessidades individuais” (Monteiro, 2010, p.337) do trabalhador. A mesma sugere a formação funcional coletiva, por meio de cooperação, a fim de estabilizar, adaptar e transformar os aspectos que dizem respeito às regras do trabalho (Dejours, 2007b). Firmando-se assim, a existência de uma livre ou real organização do trabalho.

Esta organização real se constitui como contraposição às contradições preconizadas pela organização prescrita. Ela sugere uma atividade de interpretação que se afasta das prescrições, que resulta das relações sociais presentes na organização (Dejours, 2011a). Ou seja, efetiva-se como um modo de resistência aos conflitos técnicos, sociais e psicoafetivos (Dejours, 1994) que se apresentam na atividade. Para tal, requisita o uso necessário da inteligência prática do sujeito, fato este a ser percorrido a seguir.

2.1.2 Mobilização subjetiva e as regras do viver junto

A discussão acerca da mobilização subjetiva pode ser compreendida como um dos principais ganhos reflexivos trazidos pela PDT. Antes de mostrarmos uma elementar teoria, pela abordagem aqui tratada, sobre a mobilização subjetiva, pensamos ser imprescindível conjeturar como a subjetividade é compreendida por ela. Haja vista ter-lhe significados diferenciados atribuídos pela Filosofia, pela Psicanálise, e pela própria PDT.

De acordo com Dejours (2012b), enquanto a filosofia, direcionada pelos princípios de Maine de Biran, aborda a subjetividade pelos modos estabelecidos de pensar o corpo e as experiências provocadas a ele pelo pensamento, e a psicanálise freudiana considerar como aspecto

central para a construção da subjetividade, o sexual, interseccionada a elas, surge a PDT, considerando que a subjetividade se desenvolve a partir do trabalho, adotando-o como fator central para que isto aconteça.

A subjetividade é, portanto, a maneira pela qual o trabalhador faz construir sua identidade. Expressando-se pelo processo de atribuição de sentido, oportunizado pela relação existente entre o trabalhador e o seu real de trabalho através de eclosões das maneiras de pensar, de sentir e de agir individual e coletivo na própria organização do trabalho (Mendes, 2007). Neste interim, para a PDT, o desenvolvimento da subjetividade passa pela relação entre o real e o sofrimento, e, não antes, como preconiza a psicanálise, pelas pulsões e destinos que elas têm (Dejours, 2012c).

Deste modo, a subjetividade passa a ser componente essencial de discussão na PDT para que seja explicitado como e quanto ela é maltratada pelas relações dominantes presentes no trabalho, bem como pelos constrangimentos provocados pelas organizações (Dejours, 2012a). Pois, segundo Dejours (2012c), o trabalho sempre a provoca, seja no sentido de sua ampliação ou mortificação.

Desta forma, o que passa a mobilizar o sujeito em meio à sua atividade não é puramente a sua força da pulsão, mas, o desejo subjetivo fundamental para que seja obtida a retribuição por seu engajamento e contribuição, a fim de estabelecer sentidos para o seu agir (Lancman & Sznelwar, 2011). Portanto, a mobilização subjetiva supõe esforços da inteligência e da elaboração do gerar opiniões em meio à dinâmica existente entre a contribuição e a retribuição. Relevando-se, pois, como forte para a maioria dos sujeitos que gozam de saúde (Dejours, 2012c).

Nestes termos, ela se mostra fundamental diante do desafio da organização do trabalho, como propulsora da inteligência, das arbitragens sobre as contradições locais, e das deliberações sobre o fazer (Dejours, 2011a). Proporcionando a efetivação das regras construídas pelos próprios trabalhadores no estar juntos em meio à cooperação.

2.1.3 Cooperação

Contraopondo-se às imposições apresentadas pela organização do trabalho em suas prescrições, a cooperação surge do engajamento das subjetividades em meio ao real da organização efetiva. Ela representa o alicerce de um coletivo de trabalho definido pelos vínculos elaborados entre os sujeitos nele pertencentes para que, naturalmente, seja possível o alcance de um objetivo comum. E advém de uma mobilização de recursos que é condicionada pelo existir dos espaços deliberativos entre os pertencentes ao grupo (Gernet, 2010).

Segundo Dejours (2007b), trabalhar é exatamente experimentar o real na revelação dos trabalhadores em sua resistência ao prescrito, a cooperação passa a ser, neste sentido, imprescindível, pois, é através dela que o coletivo consegue identificar e gerir o espaço entre o prescrito e o real, estabelecendo estratégias de enfrentamento quanto aos constrangimentos vivenciados por ele.

Nestes termos, a cooperação se apropria de um aspecto poderoso nesta coletividade, de estruturação da ajuda mútua, da harmonia, e da solidariedade entre os trabalhadores de um mesmo espaço (Dejours, 2012c). Cooperar, pois, significa construir fluidamente um comprometimento com o funcionamento coletivo, a fim de que se possa construir as regras reais do trabalho, estabilizá-las, adaptá-las, e transmiti-las para o alcance do objetivo comum (Dejours, 2007b). Implica, assim, uma imbricação entre os compromissos técnicos e sociais entre os trabalhadores, pelo fato de supor uma renúncia individual quanto às possibilidades subjetivas de cada trabalhador em detrimento do viver junto (Dejours, 2012c).

Portanto, cooperar também alude ao trabalhador individual, segundo Dejours (2012b), aceitar riscos pessoais na revelação de seu *modus operandi* e na justificação particular do distanciamento das prescrições em detrimento não somente da deontologia do fazer, mas também, da retribuição simbólica advinda do reconhecimento. É através do reconhecimento que são

injetadas gratificações no registro identitário do trabalhador, de forma individual e coletiva, provocando-lhes mediações na manutenção de sua saúde psíquica.

2.1.4 Inteligência prática do sujeito

A inteligência atrelada ao trabalho extrapola o significado restrito da busca por uma produção de qualidade, ela vai além disto. Sugere a ampliação da própria subjetividade humana à medida que o trabalhador galga pela realização de si mesmo na execução de sua atividade (Dejours, 2012a). Ela é produzida no exercício da função e se concretiza a partir do engajamento corpóreo para modelar práticas e representações metafóricas do funcionamento técnico organizacional. Isto é, reflete-se, fundamentalmente em uma inteligência que se efetiva através do corpo (Lancman & Sznelwar, 2011).

De tal modo, a inteligência prática se sobrepõe ao sujeito, uma vez que, utilizando-se do corpo do trabalhador, provoca que este tenha a familiarização com a matéria imbricada em sua tarefa, além de se envolver com as sugestões técnicas também provenientes da vivência produtiva. Portanto, ela se revela em meio ao investimento que o sujeito deposita no mundo do trabalho para torná-lo próprio, habitável (Dejours, 2012b). Assim sendo, ela envolve tanto uma dimensão individual, como uma coletiva, pois, é por meio de improvisos e inventividade que se busca soluções para os constrangimentos pertencentes ao trabalho (Dejours, 2012c).

Por tais razões, a inteligência prática assume caráter pulsional e aspecto astucioso, afirmando-se pela concretude do sentido que a tarefa traz para o sujeito de modo individualizado, mas que por processo de validação, ou seja, por intermédio do reconhecimento, provoca a extensão desta a fim de possibilitar o surgimento da eficácia social trabalhista (Dejours, 1994). Por assim dizer, a inteligência prática, efetivamente, é uma inteligência do corpo que revestida pela força da astúcia se demonstrar por aspectos criativos e subversivos a fim de que seu carácter pulsional

mobilize o sujeito, individual e coletivamente, a resistir e desenvolver o sentimento de pertença frente à organização de trabalho (Lancman & Sznclwar, 2011).

Portanto, suas formas concretas de apresentação dependem tanto da própria organização de trabalho e das relações sociais presentes nele (contexto sincrônico), como da forma como a própria história individualizada de cada trabalhador se funde com as situações de trabalho (contexto diacrônico) (Lancman & Sznclwar, 2011). Assim sendo, torna-se parte integrante do trabalho ordinário, assumindo-se como premissa estruturante para a efetividade do trabalhar (Dejours, 2012b).

É neste sentido que Dejours (2007b, 2012b) define o trabalho como sendo aquilo que o sujeito acrescenta de si para se atingir os objetivos que lhes são destinados frente às prescrições. Ele é uma ação que torna possível o indispensável engajamento da subjetividade. Sendo assim, trabalhar traz a significância de, através de atos inteligentes, fazer surgir a experiência do real. Não representa apenas um meio de sobrevivência e de produção, é um modo pelo qual o sujeito se torna e se faz sentir vivo, de reafirmar sua individualidade, mas também de construir oportunidades para a existência do coletivo, do estar e viver junto (Mendes, Araújo, & Merlo, 2011). É por meio dele que o sujeito tem a possibilidade de se engajar nas relações sociais que lhes propiciarão visualizar questões pertencentes às heranças de sua construção histórica, além de se deparar com a possibilidade de um encontro afetivo com o outro e consigo próprio (Dejours, 2004).

Segundo o autor, “o trabalho não é apenas uma atividade, é ainda uma relação social, pois ele se expande em um mundo humano caracterizado pelas relações de iniquidade, de poder e de dominação” (Dejours, 2012b, p. 36). Oportunizam ao sujeito, a partir da implantação da inteligência e da subjetividade, resistir aos desmandos do mundo hierárquico impregnado de constrangimentos. Além do que, a partir do encontro com a liberdade, reafirmar sua singularidade, significar o seu fazer e contribuir com o coletivo. Sendo, por isto, entendido como estruturante

psíquico (Silva & Freitas, 2010). Nestes termos, trabalhar não é apenas produzir, mas é uma implicação necessária da transformação do eu (Dejours, 2007a).

Por tais aspectos, admite-se que o trabalhar se afirma pelo preenchimento do hiato existente entre o que é preconizado pela organização de trabalho e pelo que de fato é efetivado, ou seja, pela lacuna presente entre o prescrito e o real (Dejours, 2012b). Sendo o real o que de fato escapa ao domínio da organização de trabalho, e, assim, ao controle do prescrito (Silva & Freitas, 2010).

De tal modo, este aspecto reitera que as organizações prescritas do trabalho sempre se envolvem com situações não previstas, inesperadas. É neste âmbito que se firma o real do trabalho, resistindo à perícia preconizada pelos métodos convencionais que ele apresenta. Portanto, ele envolve um jogo afetivo que emerge de surpresas desagradáveis de apresentação do fracasso no desempenhar da função, ou seja, a partir do real se faz surgir os modos afetivos na vivência laborativa do sujeito trabalhador, representado pelo sofrimento. Permitindo ao homem sentir a própria existência através do “engajamento do corpo na inteligência prática e no seu caráter transgressor” (Molinier, 2013, p. 115).

É em meio à discrepância organizacional existente entre o real e o prescrito que o trabalhador busca recuperar sua capacidade inventiva, ou seja, capacidade desalienante, para transformar o sofrimento em uma ação que potencialize sua resistência frente ao risco de desestabilização psíquica (Mendes, 2007). É na eminência do vivenciar da frustração que a afetividade se coloca ativa provocando o corpo do trabalhador a experimentar o sofrimento de forma a buscar revertê-lo em prazer (Louzada & Oliveira, 2013). Fato este que é possível pela dinâmica do reconhecimento (Lancman & Sznelwar, 2011).

2.1.5 Dinâmica do reconhecimento

O trabalhar, como já abordado anteriormente, surge da ação humana em experiência com o real, ou seja, vai além das prescrições e pressupõe a existência de uma mobilização subjetiva, de

forma individual e coletiva, que possibilite transgredir os possíveis constrangimentos organizacionais (Dejours, 1994), que aparecem ao trabalhador impedindo o fazer. É nesta perspectiva transgressora que surge a dinâmica do reconhecimento.

O reconhecimento não se apresenta ao trabalho como uma reivindicação consciente dos trabalhadores, mas como um aspecto decisivo para com a presença e efetivação da inteligência e da personalidade do sujeito no trabalho (Dejours, 2007a). Resulta, anteriormente, da relação direta existente entre a experiência corpórea do trabalhador com o que lhe apresenta a organização do trabalho. Contudo, também envolve construções coletivas que permitem fazer funcionar um grupo em meio a busca pela continuidade de pertencimento às regras que são prescritas. Portanto, é a partir do reconhecimento no trabalho que o sujeito envolve a sua realização identitária no campo social (Gernet, 2010).

A dinâmica do reconhecimento, por assim dizer, encontra-se no trabalho a partir da ordem da coletividade, possibilitando que os aspectos da inteligência prática do trabalhador estejam visíveis a ponto de sua contribuição à organização seja constatada e julgada pelos outros (Rossi, 2010), provocando-lhe a sustentação da atividade. Assim sendo, “o reconhecimento dos outros é indispensável para a validação de uma descoberta iniciada na confrontação com a realidade” (Gernet, 2010, p.62-3).

De acordo com Dejours (2011b), o dito reconhecimento se apresenta sob duas dimensões: no sentido da constatação e no sentido da gratidão. Na constatação quando há o reconhecimento da realidade representada pela contribuição individual do trabalhador à organização do trabalho específica, implicando no ir de encontro às resistências advindas hierarquicamente do atentar para as imperfeições organizacionais. E, no sentido da gratidão, que envolve o reconhecimento mais pacífico advindo desta contribuição. Dessa forma, o reconhecimento, por assim dizer, envolve julgamentos, não direcionados ao sujeito diretamente, mas ao seu fazer, ao seu trabalho realizado

(Dejours, 2011a) a partir do olhar do outro, seja este pertencente ao seu mesmo nível hierárquico ou não. Neste sentido, ele pode se apresentar de duas formas: pelo julgamento dito de utilidade ou de beleza.

O julgamento de utilidade, desencadeado pela hierarquia, apresenta a utilidade própria da contribuição do trabalhador diretamente à organização do trabalho, mostrando-se a partir das ações sociais, técnicas ou econômicas. Já o de beleza, advindo dos pares, é representado pela qualidade de efetivação de um trabalho em conformidade com as regras preestabelecidas (Gernet, 2010). Ou seja, esteja o julgamento sob a forma de beleza ou de utilidade, ele representa um modo específico de retribuição moral-simbólica que é destinada ao trabalhador por sua contribuição para com a organização do trabalho (Dejours, 2004). É o que possibilita, a partir da construção de sentido, transformar o sofrimento em prazer. Assim, é a partir do reconhecimento que se inicia a produção de sentidos conferida à vivência laborativa pela retribuição simbólica (Dejours, 2011a).

De acordo com Dejours (2011b), se a dinâmica do reconhecimento se encontra de forma paralisada, o sofrimento não pode mais ser transposto em prazer, o que provoca ao sujeito se deparar com uma dinâmica patogênica de descompensação psíquica ou somática. Ou seja, faltando o reconhecimento, os trabalhadores necessitam se engajar estrategicamente para resistirem à eclosão psicopatológica, sendo deste modo que surgem as estratégias coletivas de defesa a fim de que a organização do trabalho não esteja propensa à estagnação.

Quando não há ressignificação do sofrimento, isto é, quando a organização do trabalho não possibilita e não oferta condições necessárias para que o trabalhador esteja mobilizado subjetivamente, impera a utilização das estratégias defensivas. Assim sendo, um comportamento saudável no trabalho não implica necessariamente na ausência do sofrimento, mas sugere que o trabalhador esteja utilizando de recursos internos e externos para transformar o sofrimento em prazer, de forma a lhe impulsionar à ação (Silva & Freitas, 2010). Como se pôde verificar no

descrito acima, o sucesso da dinâmica do reconhecimento se firma na potencialidade em que o coletivo torna os julgamentos de utilidade e de beleza menos contraditórios (Molinier, 2013), aproximando-os ao máximo para que os acordos e as forças relacionais possibilitem o agir frente aos aspectos impeditivos, frente à busca pela normalidade.

2.1.6 Saúde e normalidade

Com a Psicodinâmica do Trabalho surgem outras representações do termo saúde. O trabalhador passou a ser visto por uma nova perspectiva, estando este instigado a refletir sobre sua ação frente à organização do trabalho na qual é pertencente.

Nestes termos, o conceito de saúde proposto pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em 1948, como o estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença, passou a ser completamente contraposto pela PDT. A PDT não exclui o sofrimento, considera ser a saúde diferente de um estado de estabilidade por ter modificações constantes que sugerem um compromisso humano com a realidade vivenciada. Compreendendo-a pelo viés relacional entre o equilíbrio psíquico da singularidade do trabalhador com a própria constituição do trabalho (Dejours, 1986).

Nesta concepção a saúde é antes um ideal que envolve entrelaçadamente as dimensões biológicas, psíquicas e sociais do humano, a partir da sua vinculação com o trabalho (Ferreira, 2010). É, antes de tudo um fim, ou seja, um objetivo a ser atingido (Dejours, 1986). É, pois, segundo Mendes (2007), a capacidade de mobilização subjetiva para que o trabalhador possa ser gratificado simbolicamente através do reconhecimento, e por ele, mantenha-se saudável. É exatamente neste interim que se configura a normalidade.

A normalidade para a PDT, portanto, é definida pela lacuna existente entre a doença descompensada e a saúde ideal, ou seja, é a própria saúde vivenciada que não se designa por uma estabilidade completa, mas, por um embate interminável contra a patologia. Desta feita, pela

normalidade, a PDT admite a participação do sofrimento antes negado pela OMS, constituindo-se como um enigma a ser respondido após as vivências do trabalhador diante da constituição do trabalho. Considerando-a, na acepção de Dejours (2011c), um equilíbrio instável e fundamentalmente precário existente entre o sofrimento e as defesas elaboradas contra eles.

É com esta concepção apresentada da normalidade, que a PDT busca compreender as artimanhas – estratégias defensivas individuais e coletivas – desenvolvidas pelos trabalhadores para suportarem e, conseqüentemente, não adoecerem frente aos constrangimentos provocadores de sofrimento que estão atrelados ao trabalho.

2.1.7 Sofrimento criativo e sofrimento patológico

Como já apresentado anteriormente, a PDT desconsidera a afirmação de que o trabalho por si só é provocador das patologias do sujeito. Defende que o humano é um ser ativo no ambiente de trabalho, e que, por isso, é potencialmente capaz de enfrentar os constrangimentos atrelados à sua tarefa. Neste sentido, a partir de diversas pesquisas, a PDT passa a difundir a ideia que o sofrimento faz parte do sujeito por ser inerente à sua condição relacional.

Para esta abordagem, o sofrimento não é igualmente definido pela doença, mas, é representado pela experiência vivencial que o indivíduo faz reflexivamente sobre o seu pensamento de estar no mundo. Sendo, portanto, resultante de um corpo que é engajado com relações humanas (Dejours, 1999). Ele participa, pois, da normalidade ao mediatizar a elaboração das defesas individuais e/ou coletivas para estar criativamente o sujeito resistindo aos elementos impeditivos da atividade (Molinier, 2013). É, então, inevitável e generalizado, por ter sua gênese imbricada na própria história singular de todos os sujeitos, sem nenhuma exceção, repercutindo no meio laboral a partir da complexa vivência relacional com a organização do trabalho (Dejours, 1994).

Nestes termos, a PDT sugere, que nem sempre o sofrimento é empecilho ao trabalho, ou seja, patológico. Ele pode também ser representativo na eclosão da criatividade inventiva humana

junto ao seu fazer laboral, chamando-se, por isso, de criativo. Assim, divide-se em: patológico e criativo.

De acordo com Mendes (2007), o sofrimento passa a ser criativo quando resultante da mobilização e engajamento subjetivos do trabalhador, levam-no à criação e transformação ambiental, por um mecanismo sublimatório que provoca a substituição do prazer sexual ao prazer no trabalho. Já o patológico, surge quando se torna impossível a realização desejante do trabalhador pela inflexibilidade da organização do trabalho, provocando o sujeito a utilizar de estratégias defensivas e adaptativas que podem gerar uma antitransformação, a alienação e o adoecimento humano. Assim, (Louzada & Oliveira, 2013) o sofrimento pode provocar tanto a potencialização da probabilidade de o adoecimento do trabalhador surgir, quanto sinalizar a busca pela superação e enfrentamento aos constrangimentos do trabalho.

Segundo Dejours (1994), quando o sofrimento pode ser transposto à criatividade, ele contribui benéficamente à construção da identidade humana, aumentando a resistência que este apresenta para impedir a desestabilização psíquica e somática. Atribui ao trabalho uma ação mediatizante na construção da saúde. Contudo, quando do contrário, ou seja, quando o sofrimento é patológico, advindo das situações apresentadas pelo trabalho, das vivências relacionais nele contidas, e nas apresentações rígidas gerenciais que são impostas, o trabalho passa a funcionar como mediador de desestabilizações e fragilização da saúde. Portanto, é na implicação da organização de trabalho que o real se impõe provocando a manifestação do sofrimento, seja ele patológico ou criativo.

2.1.8 Estratégias individuais e estratégias coletivas de defesa

As estratégias de defesa representam compromissos inventivos dos sujeitos para a sua permanência na normalidade e afastamento dos riscos de somatizações provenientes do trabalho (Gernet, 2010). Surgem como uma resistência psíquica frente às agressões provocadas por algumas

organizações de trabalho (Lancman & Sznelwar, 2011). Quando bem empregadas, conseguem disfarçar, em diferentes intensidades de êxito, o sofrimento na própria consciência do trabalhador (Dejours, 2011b). Podendo se constituir como artimanhas protetivas individuais e coletivas.

Quando individuais, tendem a minimizar o pensamento do sujeito em ser despossuído de si mesmo pela condução de um trabalho repetitivo provocador do sofrimento, revertendo em ações desviantes, de um investimento afetivo, sobre um objeto substitutivo, chamado por Dejours (2012c) de embotamento do pensamento. Ainda segundo Dejours (2012c), esta estratégia é considerada impossível, pois, ao passo que a tarefa se torna intensamente repetitiva, há um bloqueio do livre curso do pensamento, e, por conseguinte, impedindo que o trabalhador reflita sobre o próprio pensamento e o desvie. Por esta razão, outra estratégia de defesa individual mais utilizada, é a autoaceleração, por causar a perda ou diminuição da sensibilidade do trabalhador frente ao seu sofrimento advindo da tarefa ao elevar a sua cadência produtiva a um ritmo desenfreado.

Apesar de as estratégias defensivas individuais visarem reverter o sofrimento patológico em criativo, elas não sustentam a normalidade do sujeito de forma tão eficaz no trabalho, pois, sabe-se que em meio a uma convivência social, as estratégias singulares são em determinados tempos sufocadas pela intensidade dos constrangimentos laborais. Nestes termos, surgem as estratégias coletivas de defesa.

As defesas coletivas são objetos pertencentes à cooperação. Elas contribuem de modo decisivo para a existência da coesão do coletivo de trabalho, proporcionando ao grupo uma resistência frente ao real do trabalho a partir da construção de sentidos no existir laboral. E, por conseguinte, consegue reverter o sofrimento em prazer, possibilitando ao grupo a continuidade do trabalho (Dejours, 2007a). Funcionam, pois, como regras demandadas por acordos entre os trabalhadores que contribuem para a construção e o próprio funcionamento do coletivo de trabalho (Neves, Seligman-Silva, & Athayde, 2004). Mas, também, representam um sistema coercitivo

deste coletivo para com seus pertencentes de forma que exclui aqueles trabalhadores que são resistentes aos acordos (Lancman & Sznclwar, 2011). Para que se tenha coerência interna, ela exige a participação de todos (Dejours, 2012c).

De acordo com Dejours (2012c), é importante ressaltar que embora as estratégias de defesa individuais e coletivas surjam para proteger a saúde psíquica do trabalhador em sua vivência com o real do trabalho, elas também constituem importantes recursos provocadores da servidão voluntária e perpetuação dos aspectos de dominação da hierarquia. Tendem a suavizar a percepção dos trabalhadores sobre os riscos eminentes e inerentes ao seu trabalhar, expandindo a aceitação e tolerância do sofrimento a partir do consentimento coletivo e da alienação.

Desta feita, o que eram estratégias coletivas de defesa passa a ser ideologias defensivas, transpondo da ordem real à simbólica, ações que tendem a negar os riscos presentes no trabalho, implicando ao trabalhador a utilização da pseudociência do perigo (Dejours, 1992), levando-o à alienação e construção de massas não organizadas pela desestruturação das interligações preliminares sustentadoras da cooperação (Dejours, 2012c). Assim, com as ideologias defensivas, o coletivo fica fadado à falência.

2.2 O Fazer Docente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs)

A atividade docente nas SRMs com o AEE apresenta alguns desafios que permeiam aspectos referentes a saúde/doença, a inclusão/exclusão e a própria construção identitária trabalhadora. De acordo com Esponda (2012), as construções dos trabalhadores sobre o processo saúde/doença expressam contradições inerentes a relação capital/trabalho. São vários os sentidos e significados construídos pelos trabalhadores sobre o adoecimento, porém ainda se credita ao trabalho o valor de assumir um aspecto vital, ou seja, um espaço provocador de saúde que possibilita a elaboração de uma identidade individual e coletiva ao sujeito.

A construção da identidade trabalhadora, apesar de ser essencialmente uma realização pessoal inserida no campo das relações sociais, surge, segundo Lancman & Sznelwar (2004), através do reconhecimento, este sendo afirmado como uma retribuição simbólica que confere designar sentidos em relação às expectativas subjetivas e à relação de si mesmo no trabalho. Por esta questão, é possível que o que era encarado como sofrimento, passe a ser visto como prazer.

Na atividade desempenhada pelas professoras do AEE, percebe-se, através da literatura (Lopes & Marquezine, 2012; Paisan, Mendes, & Cia, 2017), que o trabalho não se finda em ações mecânicas/técnicas pedagógicas estabelecidas por prescrições, mas sim por uma construção social daqueles que estão imbricados no fazer. Configura-se por um lugar de intersubjetividade que visa promover e efetivar o direito à inclusão das crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação nas escolas públicas do ensino regular brasileiro (MEC/SECADI, 2011).

São salas dispostas nas escolas públicas regulares que apresentam estrutura própria e diferenciada das outras salas de aula da instituição com materiais pedagógicos acessíveis e de mobiliários dispostos para a efetivação do AEE no contraturno do ensino regular daqueles alunos deficientes que se enquadrem no público-alvo descrito pela política, sejam eles da própria escola ou da comunidade de forma geral. A professora, portanto, surge como mediadora na ação da aprendizagem a partir de ações que envolvem a identificação, produção e organização dos serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, de forma a considerar as necessidades específicas dos alunos a partir da construção de um plano de atendimento educacional especializado e individualizado que venha minimizar os danos provocados pela deficiência quanto ao desenvolvimento da aprendizagem (Fávero, Pantoja, & Mantoan, 2007). Envolve, pois, ações que buscam pela organização curricular afinada com os projetos desenvolvidos na escola, além de articulações diretas com os outros professores das salas de aula regulares para o acompanhamento,

avaliação da aprendizagem e elaboração das estratégias pedagógicas complementares no processo de escolarização dos alunos atendidos (Brasil, 2012).

O funcionamento adequado das SRMs, portanto, exige da docente adequações técnicas/pedagógicas quanto às deficiências apresentadas pelos alunos locais no manejo de um cronograma específico e estilo de atendimento ofertado – individual e/ou coletivo. Além de imbricações humanas na articulação, orientação e sensibilização da comunidade escolar – outros professores e funcionários institucionais, demais alunos da escola e pais e/ou responsáveis; sobre a importância e o efetivar da inclusão no meio educacional, através da interface com áreas da saúde, da assistência e do trabalho (Brasil, 2012).

Além das questões técnicas, a docente das SRMs lida com as questões inter-relacionais no AEE, pois a todo momento ela se depara com a dialética existente entre inclusão/exclusão, saúde/doença, remetendo-a a presenciar a construção da subjetividade a partir do sofrimento ético-político daquele que é pela sociedade, na maioria das vezes, colocado a assumir a posição da falta.

A dinâmica intersubjetiva em prol da educação inclusiva surge como uma ação complexa que envolve a política, o social, a cultura e o pedagógico, a fim de que estejam assegurados os direitos de todos os alunos de aprenderem e, ativamente, participarem da sociedade sem vivenciar qualquer que seja o tipo de discriminação. Por isso, a educação inclusiva, concretizada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), embasa um paradigma educacional fundamentado nos preceitos dos direitos humanos para que sejam confrontadas as práticas discriminatórias a partir de atos que possibilitem o atendimento das especificidades trazidas pelas deficiências (MEC/SECADI, 2007).

De forma geral, ainda se observa na atualidade que as deficiências não são devidamente acolhidas socialmente. E é bem provável perceber que muitas narrativas existentes sobre elas ainda estejam calcadas na perpetuação do pensamento advindo da Idade Antiga, quando se acreditava

que eram resultantes de forças alheias ao organismo, ou seja, principiadas por causas mágico-religiosas nas quais estavam envoltas de pecado ou de maldição. Neste sentido, o fazer das professoras do AEE ultrapassam o instrumental. Pois, está imbricado com uma cadeia semântica que envolve a existência de significados subjetivos da deficiência.

Embora a professora da SRM esteja lidando com deficiências já delimitadas pela prescrição apresentada na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2207), o seu fazer pode ser contributivo para o surgimento de significados sobre ela que tendenciem para ideias atreladas à saúde ou à doença. Por assim dizer, como afirma Rodrigues (2005, p.171), “o corpo humano é muito menos individual do que costuma postular o pensamento influenciado pela visão de mundo de nossa cultura individualista”.

Segundo a perspectiva da PDT, o conceito atribuído à saúde vai além de uma mera ausência de doenças, uma vez que a considera ser diferente de um estado de estabilidade por ter modificações constantes que sugerem um compromisso humano com a realidade vivenciada. Ela a compreende pela perspectiva relacional entre o equilíbrio psíquico da singularidade do trabalhador com a própria constituição do trabalho. E, portanto, admitindo-a, antes de tudo como um fim, ou seja, como um objetivo a ser atingido (Dejours, 1986).

Nesta perspectiva, quando em nossa discussão associamos o termo doença/patologia à deficiência, cada vez mais clara fica-nos a compreensão de que a deficiência envolve significados próprios relacionados à dialética saúde/doença, o que não se restringe apenas ao termo faltante, e sim tantos outros fatores, como às próprias narrativas que são construídas relacionalmente nos espaços sociais sobre eles, como a própria SRM.

As docentes do AEE passam a considerar, em sua atividade profissional, outros fatores que estão envoltos neste sujeito que recebe o rótulo de deficiente. Passam a direcionar e atentar para os aspectos culturais e sociais que estão entranhados em ambos, em meio a uma inter-relação, e, por

isso, que o seu fazer não se reduz ao objetivo de potencializar questões de aprendizagens que podem ser encaradas como limitantes por uma patologia, mas que perpassa por um constructo bem maior que envolve o social, no qual se faz imprescindível potencializar o aluno, bem como potencializar-se reafirmando sua identidade trabalhadora a partir de uma ação correlacionada.

A própria relação construída entre a professora e o aluno - e aqui se falando de uma forma mais ampla, não se limitando aos alunos que tenham deficiências – constitui-se como intersubjetiva, ambos necessitam adentrar em um processo de inclusão mútua para que se possa favorecer o surgimento da aprendizagem. Tanto o aluno quanto a professora são pertencentes a uma organização cultural que apresentam sentido próprio e único frente às condutas normais e patológicas (Queiroz, 2005). Ambos – professora e aluno - são responsáveis pelo surgimento de novas narrativas direcionadas e provocadas por sua relação. Pois, a docente, o discente e os dois em conjunto, tanto experenciam saúde quanto sofrimento, independentemente de qualquer que seja o diagnóstico trazido para a deficiência.

As docentes das SRMs buscam auxiliar as crianças deficientes na criação de significados e narrativas voltadas ao estabelecimento do lugar de potencialidades, isto é, de saúde. A atividade docente, por si só, já é marcada pelo cuidado, pelo afeto e pela educação (Neves, 1999), fatores estes dirigidos a uma categoria brasileira ainda tradicionalmente feminina, permeada por representação social materna, que se intensificam quando apontados ao AEE. As professoras para além da ação pedagógica buscam despertar nos alunos o empoderamento frente às suas limitações provocadas pelas deficiências – como as atividades de vida diária (AVD): higiene, alimentação, ida ao banheiro, etc; ações estas ainda compreendidas como vinculadas a comportamentos maternos, especialmente quando se trata de instituições educacionais instaladas no nordeste brasileiro que é marcado por cultura machista. Neste âmbito, a saúde, pois, passa a ser significada e ressignificada cotidianamente pelas pessoas e pelo cuidado advindo da atribuição de sentidos.

Por isso, o sujeito que tem deficiência pode estar saudável, e é neste interim que atua a professora do AEE.

Neste fazer docente estão imbricados os significados socialmente construídos acerca da inclusão vivenciada pelas professoras e alunos contemplados pelas prescrições legislativas sobre a SRM, para que, segundo Schuch (1999), sejam compreendidas as lógicas culturais específicas que justificam e afirmam determinados comportamentos, estejam eles voltados à inclusão ou a exclusão.

A institucionalização das SRMs nas escolas públicas regulares não avaliza a existência da inclusão dos alunos deficientes em sua totalidade, pois, esta é uma responsabilidade coletiva que por muito não é assumida nos contextos educacionais (Lopes & Marquezine, 2012; Paisan, Mendes, & Cia, 2017). É, portanto, neste interim que o fazer docente com a atividade do AEE se desenvolve.

CAPÍTULO 3 – DESAFIOS DO FAZER E SEUS DESDOBRAMENTOS: A ATIVIDADE DAS PROFESSORAS NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRMs)

Introdução

As transformações do mundo do trabalho ao longo dos últimos anos têm sido possibilitadas pela introdução de novas tecnologias e novas formas de organização dos processos de trabalho que vêm provocando, necessariamente, desdobramentos na vida do sujeito. A partir da década 70, do século passado, com o Toyotismo se tornando hegemônico, passou a eclodir novas exigências ao comportamento trabalhador que demonstrasse flexibilidade, qualificação e multifuncionalidade a fim de obtenção de maior realização no âmbito da execução do trabalho (Antunes, 1999). Surgiu assim um novo nexo psicofísico do trabalhador pela racionalização produtiva (Alves, 2011).

Esta reestruturação dos modelos produtivos repercutiu de formas variadas nos países. Especialmente no Brasil, foi a partir da década de 80, que com a instauração de regimes ditatoriais, passou-se a, por meio da repressão, implantar formas de controle da classe operária que se apresentava resistente às novas ordens neoliberais com a abertura econômica nacional, a desregulamentação do mercado e o controle dos gastos públicos (Santos, 2015).

A manifestação destas modificações produtivas respingou nos diversos sistemas de funcionamento da nação brasileira. Em se tratando do sistema educacional, no mesmo período, entre as décadas de 1970 e 1980, provocado também pelo pensamento neoliberal, houve a implantação da Pedagogia Tecnicista, com a proposta de inserir nas escolas a mesma filosofia produtiva que os outros sistemas já admitiam. De modo mais intenso, foi na década de 1990, que se solidificou nas instituições educacionais a ideologia preconizada pela organização racional do trabalho a partir da busca por eficiência funcional, controle ambiental e manuseio tecnológico (Luckesi, 1994). Com isto, as escolas passaram a vivenciar outra realidade funcional, agora baseada

na racionalidade, neutralidade e técnicas a fim de que se alcançasse representativos índices de eficiência e eficácia nas ações (Libâneo, 2001). Deste modo, o trabalhador docente passou a ser exigido a demonstrar novas competências que se afinassem ao disciplinamento imposto pelo capital, de forma que sua flexibilidade calhou em ajustá-lo, intensificando a fragmentação de seu trabalho pedagógico.

Assim, a partir efetivação da Pedagogia Tecnicista, a atividade docente necessitou de uma reelaboração comportamental, exigindo ao trabalhador um maior engajamento ao sistema educativo com fins no alcance de produção mais efetiva que oportunizasse a redução das diversas variáveis circundantes do fracasso escolar que impossibilitavam o alcance efetivo dos índices produtivos educacionais. Por isso, o professor passou a ser requisitado a apresentar uma ação precisa e eficiente para que fosse possível controlar e disciplinar o comportamento discente em prol dos melhores resultados para o sistema (Saviani, 2013).

Para Luckesi (1994), este novo comportamento afinado ao pensamento neoliberal, que fôra a partir desta implantação exigido ao docente, começou a desencadear o seu adoecimento. Pois, este trabalhador não incorporou com facilidade a forma de atuar mais controlada e limitada na flexibilidade subjetiva na mesma proporção em que substituíram os modelos produtivos. Casos de psicopatologia passaram a ser desencadeados neste período com mais clareza no meio educativo. Este fato não é de se estranhar, pois, segundo Dejours (1992), quando a organização do trabalho se apresenta com rigidez ao trabalhador, dificulta o surgimento de estruturas que visam a manutenção e/ou eclosão de ações que buscam por resistir ao patológico, provocando, pois, a psicossomática por meio do trabalho.

Embora mesmo antes dessa reestruturação produtiva já existisse o adoecimento proveniente das atividades de trabalho, o que mostra a literatura é que a busca pela eficiência produtiva por meio da mobilização da subjetividade trabalhadora trouxe efeitos irreparáveis ao humano,

aumentando desenfreadamente as patologias relacionadas às vivências podadas pelas organizações de trabalho (Clot, 2010, Dejours, 2011a).

É factível que historicamente o trabalhador que desempenha a atividade docente tem resistido às inúmeras impositões capitalistas quanto à adequação atitudinal aos padrões neoliberais que a eles são atrelados (Libâneo, 2001; Saviani, 2013). Fato este que se intensifica quando se trata daqueles profissionais que lidam diretamente com a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Paisan, Mendes & Cia, 2017; Lopes & Marquezine, 2012). Por esta razão, buscamos aqui compreender como estes profissionais desenvolvem sua atividade de trabalho em meio aos constrangimentos da tarefa.

Pois, de acordo com Sawaia (2014), trabalhar no âmbito escolar na perspectiva da inclusão das deficiências exige ao humano trabalhador uma ação que ultrapassa a técnica, requerendo deste esforços para instigar a comunidade escolar a refletir sobre o outro humano que tem deficiência, sobre políticas públicas, e, especialmente, sobre a dialética existente entre a inclusão/exclusão.

É preciso que os sistemas de ensino estejam aptos a possibilitar o surgimento da aprendizagem e da valorização das diferenças existentes nas instituições educacionais de forma a atender as necessidades educativas de todos os alunos. Para isto, através da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SECADI, 2008), foram institucionalizadas e implantadas as Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) nas escolas públicas de ensino regular e os Centros de Atendimento Educacional Especializado (AEE) a fim de concretizar a inclusão de crianças deficientes, com transtornos globais do desenvolvimento² e/ou altas habilidades/superdotação (SEESP, 2010).

² Atualmente, pelo Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5 (2014), o Transtorno Global do Desenvolvimento - TGD está incluso no Transtorno do Espectro Autista, juntamente com o Autismo, com o Transtorno de Asperger, com o Transtorno Desintegrativo da Infância e o Transtorno de Rett; assim passando a ser categorizado.

A atividade do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que se executa na SRM, vai além das prescrições apresentadas pelas leis, decretos e regulamentações sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Esta prática é composta de variabilidades humanas e técnicas presentes nas escolas. O AEE, por si só, não garante a integralidade da inclusão, pois, não atende a completude do sujeito que tem uma deficiência. A inclusão dele vai além de uma pura aceitabilidade na escola e adequação de um plano de atendimento educacional, ela visa antes de tudo o respeito à cidadania, sendo por isto necessário a interligação dos diferentes contextos sociais. Precinde de uma rede pública que reúna as diversas competências para se efetivar a proposta. O docente é um dos elementos da rede que precisa se adequar as exigências do AEE e que, para tanto, precisa se preparar subjetiva e tecnicamente. E isto, não é prescrito pela legislação.

O AEE foi criado com o objetivo de desenvolver o aluno com deficiência em suas especificidades a partir de ações complementares ao ensino regular, não permitindo que estes sujeitos sejam impedidos de frequentar, quando em idade própria, os ambientes comuns e oficiais de ensino (Fávero, Pantoja, & Mantoan, 2007). Na prescrição de sua prática tem a função de concretizar a inclusão por apresentar um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente para garantir a eliminação das barreiras que obstruem o processo de escolarização de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação (CNE/CEB, 2009). Portanto, muito se espera do docente na SRMs para que consiga colocar em prática as diretrizes que estabelecem o trabalho do AEE.

O presente artigo tem por objetivo mostrar como as professoras que trabalham nas SRMs de um município do nordeste brasileiro se mobilizam subjetivamente para que seja efetivado o AEE para os alunos com deficiências frente às condições e organização do trabalho que lhes são impostas.

Sobre o Método

A presente pesquisa se fundamentou nos preceitos da Psicodinâmica do Trabalho (PDT) que considera que os fatos não existem em si, e sim que devem ser extraídos de uma dinâmica intersubjetiva mediada pela linguagem, o que pode provocar um meio de perlaboração, possibilitando, com isto, que a inteligibilidade dos fatos os torne conscientes (Dejours, 2011a). É por este sentido que a pesquisa calcada na PDT passa a se caracterizar para além de um estudo teórico, torna-se também uma ação propícia à conscientização do trabalhador. Trata-se de uma pesquisa qualitativa quanto à abordagem e explicativa quanto aos objetivos (Gil, 2002).

A pesquisa foi realizada em 8 (oito) escolas que ofertam o AEE através das SRMs onde foram realizadas observações do trabalho através de visitas institucionais. As observações permitiram conhecer o trabalho das docentes das SRMs a partir do olhar do pesquisador sobre as tarefas e dos relatos das professoras sobre sua atividade. Esta técnica permitiu ir além da prescrição do trabalho. Foram realizadas 2 (duas) visitas institucionais em cada escola, que serão chamadas ao longo da pesquisa pelos termos E₁, E₂, E₃, E₄, E₅, E₆, E₇ e E₈. Utilizou-se de fichas de observação para registro das impressões obtidas nas visitas que serviram para a construção posterior de diários de campo. A pesquisa contou ainda com a participação de 4 (quatro) professoras - denominadas ao longo da discussão de P₁, P₂, P₃ e P₄; que fizeram parte dos encontros coletivos de discussão e que se caracterizaram por um perfil exclusivamente feminino, graduado, especializado em campos de conhecimento afins ao AEE, com vínculo efetivo com o município e com tempo de serviço na atividade nas SRMs entre 2 (dois) e 11 (onze) anos. Foram realizados os 3 (três) encontros coletivos de discussão. Os encontros ocorreram em uma sala disposta no Centro de Tecnologia (CTE) do município e tiveram duração média de cerca de 2h (duas horas) cada. Nos encontros coletivos de discussão se propiciou espaço para o diálogo entre as professoras a partir de suas vivências subjetivas sobre os seguintes temas: organização de trabalho; trabalho prescrito e real; condições

de trabalho; coletivos de trabalho; sofrimento no trabalho e reconhecimento. Os dados das observações do trabalho e dos encontros de discussão coletiva foram analisados e geraram relatórios que foram apresentados para as docentes para validação e/ou refutação. As professoras puderam fazer colocações, alterações discordâncias e/ou concordâncias com o material apresentado. O resultado desta discussão gerou o relatório final e a conclusão da pesquisa.

Resultados e Discussão

Baseados nos conceitos apresentados pela PDT utilizaremos de duas categorias analíticas, as quais serão denominadas: Trabalho prescrito e trabalho real; Gestão do trabalho para o AEE; para apresentarmos e discutirmos parte dos dados encontrados ao longo da pesquisa.

Trabalho prescrito e trabalho real

Todo trabalho nunca é meramente aquilo que se planejou externamente, é sempre marcado por contingências técnicas e de pessoas no cotidiano. São variabilidades e constrangimentos diversos que o trabalhador enfrenta em seu fazer. Configura-se, pois, para além das suas prescrições. É, segundo a PDT, a caracterização própria do modo pelo qual o sujeito trabalhador se engaja a outros para resistir as mais diversas variabilidades encontradas no real do trabalho. Desta feita, não se resume a uma pura ação instrumental, e sim ao engajamento das personalidades existentes no mundo laborativo hierarquizado, para a formação identitária do sujeito de modo individualizado e social frente aos constrangimentos nele presentes (Dejours, 2012b). Portanto, o que é prescrito no mundo do trabalho, não é em sua totalidade o real.

Neste sentido, na pesquisa realizada nas escolas que possuem as SRMs foi possível perceber a distância entre o que se previa para o funcionamento deste tipo de dispositivo escolar e o que as professoras encontram em seu cotidiano e o que conseguem fazer. Conforme prevê as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica a partir da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), de nº 2/2001, a realização do Atendimento Educacional

Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), deve ocorrer em horário oposto ao atendimento regular, como forma de assegurar aos alunos que apresentam deficiências as condições necessárias para uma educação de qualidade (Brasil, 2001). Contudo, o que se verifica na prática é que o contraturno não funciona como proposto na legislação. Conforme os dados da pesquisa, não há homogeneidade no funcionamento das SRMs no município nordestino pesquisado, a variabilidade do contraturno é uma marca do trabalho nas escolas.

Embora exista a norma legal do contraturno, várias foram as questões impeditivas apresentadas nos dados para que ela seja cumprida. Muitos pais e/ou responsáveis se mostram resistentes por não terem como retornar à escola no outro horário por ser custoso financeiramente ou por dificuldades de acesso do trajeto pelas próprias características das crianças, como por exemplo, as cadeirantes (fala da P₂ e P₃ no encontro de discussão). Outros relataram empecilhos provocados pela medicação consumida por parte das crianças, deixando-as sonolentas (diálogo com as docentes após observação da E₁ e E₇). Alguns outros citaram não ter quem as retornassem à escola por questões de trabalho dos adultos familiares (diálogo com as docentes após observação da E₄, E₆ e E₈). Como também foi apresentado motivos boicotadores frente a ser o mesmo horário de outros atendimentos, de caráter clínico, prestados as crianças (fala da P₁, P₃ e P₄ no encontro de discussão).

Sabendo de algumas irregularidades no funcionamento das SRMs quanto às prescrições legais, inclusive frente ao funcionamento do contraturno, o Ministério Público do Estado visitou as escolas e obrigou, por meio de um TAC (Termo de Ajustamento de Conduta), que a Secretaria de Educação municipal (SEDUC) fizesse ajustes, de forma obrigatória, de vários aspectos no funcionamento destes espaços. Uma destas mudanças foi a adoção de uma nova norma com o intuito de fazer o AEE atuar em horário oposto ao da sala de aula regular. Para tanto, a Secretaria Municipal criou, inicialmente, um documento que os pais e/ou responsáveis teriam que assinar

comprovando que as crianças passariam a ser atendidas nestes termos, responsabilizando a família a levar a criança ao AEE no outro horário em que estuda no regular. E, posteriormente, através do Conselho Municipal de Educação (CME), no mês de abril de 2019, lançasse uma nova resolução (nº 2/2019) apresentando todas as diretrizes sobre o funcionamento das SRMs. A recente prescrição sobre o documento do contraturno foi que ao invés de regularizar o funcionamento previsto em lei, passou a desencadear novas problemáticas a seguir discriminadas. O documento obrigando os pais a assinarem a frequência dos filhos no contraturno se apresentou como um novo constrangimento atrelado à atividade docente. Ele mexeu com a boa relação que as professoras já haviam desenvolvido com os pais e/ou responsáveis. Pois, enquanto prescrição, quando estes se recusassem a assinar o termo de responsabilidade, teriam que ser notificados junto à SEDUC e, posteriormente, ao Conselho Tutelar por negligência ao atendimento. Como as professoras são aquelas profissionais que estabelecem o primeiro contato com os familiares, são elas que recebem todo o impacto negativo das insatisfações da família dos seus alunos. Elementos como estes que estão vinculados ao trabalho nas SRMs têm potencializado a sobrecarga mental docente, gerando gradualmente emoções deletérias ao fazer profissional.

A relação com a família é muito boa. Mas, esse documento que temos que colocar os pais para assinar para irem no contraturno tem prejudicado isso. (fala da P₄ no encontro coletivo de discussão)

Este documento da SEDUC do contraturno tem pressionado as famílias. (fala da P₂ no encontro coletivo de discussão)

O que tem me angustiado é o contraturno, pois a relação com os pais é muito boa e esse documento está atrapalhando isso. (fala da P₁ no encontro coletivo de discussão)

Uma medida adotada pela Secretaria de Educação para adequação judicial em cumprimento à prescrição do MEC levou as professoras a terem na atividade que usar ainda mais de sua inteligência prática. Lançam artimanhas para fazer com que os pais e/ou responsáveis assinem o

documento e não se indisponham para com elas. Esse fazer não é uma coisa simples, pois não envolve somente um ato mecânico de assinatura, mas relações pessoais que são constituídas dificultosamente com as famílias. As reclamações das docentes de sobrecarga mental em ter que lidar com os pais em relação a este documento são, portanto, procedentes.

Conforme afirma Dejours (2011b), em uma organização de trabalho, o que está prescrito nunca é suficiente. No real do trabalho, surgem descobertas, engenhosidades e inovações que são advindas de interpretações sobre o prescrito. Ele passa a ser conhecido por quem trabalha na sua resistência ao saber-fazer, aos procedimentos, às prescrições, à habilidade técnica e às impositões (Dejours, 2012a). Em se tratando deste aspecto, nas observações do trabalho destas docentes e nos encontros de discussão pudemos perceber divergências claras entre o que era estabelecido para se fazer e o que acontecia na realidade, como por exemplo, também sobre o público-alvo.

De acordo com a Resolução de nº 4/2009, que explicita as diretrizes operacionais para os docentes na Educação Básica na modalidade Educação Especial, o AEE por meio de recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, deve atender os alunos com deficiências (que causam impedimentos a longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial), transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação (CNE/CEB, 2009) na perspectiva da inclusão. Entretanto, o que se verificou no real do trabalho foi que, em algumas escolas, outros alunos que não se encaixam na prescrição também recebem o atendimento.

Em determinadas situações, o AEE recebe um aluno encaminhado pelo professor da escola ou creche que não se enquadra na caracterização contida na lei. Mesmo assim, as professoras acolhem os alunos e fazem todo o procedimento para estabelecer se a criança se enquadra em alguma patologia que deve ser acompanhada pelo AEE conforme o prescrito. Quando fecham a hipótese de que o problema da criança é um tipo de transtorno que não compete ao AEE

acompanhar, orienta os pais e/ou responsáveis a procurarem outro tipo de serviço clínico, exemplo, o psicológico.

Quando eu comecei a trabalhar com o AEE atendia às deficiências e às dificuldades de aprendizagem, hoje já vamos impondo: meu aluno é esse! – **referindo-se às deficiências** – (fala da P₄ no encontro coletivo de discussão, destaque nosso)

Também faço atendimentos a diversas crianças por outros motivos que são a pedido das professoras das salas regulares: por não se comportar bem, por não querer desenvolver as atividades etc. (fala da P₁ no encontro coletivo de discussão)

Como demonstrado nas falas acima, o tempo de desempenho funcional na atividade do AEE tem provocado que as professoras passem a desenvolver artimanhas de enfrentamento dos constrangimentos da tarefa. O uso da inteligência prática se faz presente de forma cotidiana. Embora já existisse a prescrição para o público a ser atendido na SRM desde o ano de 2008, quando da implantação da política, conforme as falas acima, ainda se percebe muitos ajustes. Porém, parte das professoras demonstraram buscar, a partir de sua experiência com os tipos de deficiência, estabelecer limites em relação aos alunos que não cumprem os requisitos para frequentar as salas.

Apesar de se verificar a divergência no real do trabalho frente ao público-alvo a ser recebido no AEE, também ficou evidente, por parte das docentes, que há esforço para adequação frente às prescrições apresentadas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SECADI, 2008) e todos os outros documentos referenciais adjacentes. Este esforço delas mostra toda a mobilização subjetiva requerida na atividade com a inclusão para poder dar conta das variabilidades que acontecem em sua jornada de trabalho. Tem que usar de sua inteligência prática para não ser incompreendida pelos familiares de que não querem atender suas crianças, bem como para com os outros docentes da instituição quanto ao esclarecimento do público legal da SRM. É um esforço mental que necessariamente as profissionais engendram para poder dar consecução à sua atividade.

Ao mesmo tempo que há desgaste mental delas para argumentar do porquê não se vai atender a determinados grupos de alunos distintos à regra, por outro lado, a busca pelo cumprimento da norma é uma forma de evitar a sobrecarga de trabalho e estabelecer os parâmetros para o bom desenvolvimento do seu fazer. Neste sentido, as professoras já conseguem estabelecer parâmetros para aceitar seu público-alvo legal. Conseguem estabelecer regras de trabalho que evitam mais trabalho para se aproximar de um diagnóstico, haja vista não ser de sua competência, pois desempenham atividade pedagógica e não clínica. Como diz a segunda professora participante (P₂): “hoje já vamos impondo!”, quer dizer que pela experiência já permite tomar uma decisão sobre seu público-alvo, sem ter que se envolver de modo técnico e emocional com cada caso.

Ao desenvolver a pesquisa também encontramos discrepância entre o prescrito e o real quanto à estrutura física das SRMs. Segundo o Documento Orientador do Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (Brasil, 2012), elas devem ser constituídas de um espaço que apresente condições de acessibilidade e possua materiais pedagógicos adequados para o desenvolvimento do AEE. Para consignar esta prescrição, o Governo Federal dispõe de um apoio financeiro, por meio do Programa de Dinheiro Direto na Escola (PDDE) – Escola Acessível, a fim de que haja adequação arquitetônica com vistas à promoção de acessibilidade nas escolas com as SRMs implantadas. Além do mais, prever o a aquisição e fornecimento de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos pedagógicos para a sua implantação e atualização.

Verificou-se nas observações do trabalho nas escolas que as SRMs implantadas na cidade pesquisada também não cumprem, em sua totalidade, com o que foi previsto da legislação de implantação e manutenção das salas. Enquanto algumas delas se apresentam adequadas ao que vem descrito nas normas nacionais instituídas para a sua implantação e funcionamento, outras estão defasadas em relação às normas preestabelecidas. Fato este que provocou no início de 2019, em

face das dificuldades em cumprir com as exigências ao TAC, o desativar de 4 (quatro) SRMs. A defasagem foi explicitada nas falas das professoras que desenvolvem o AEE.

Sala ampla, adaptada para o AEE, com parte do mobiliário original destinado pelo MEC e outros adquiridos por meio de doação da própria escola, da professora e de outros. Bem iluminada e ventilada. (observação da E₁)

Sala pequena, acoplada ao almoxarifado onde se guarda muito material da escola. Vizinha à sala dos professores, de onde vem muitas interferências. (observação da E₂)

Sala ampla, mas com vários materiais e imobiliários improvisados. Muito material confeccionado, bastante livros, poucos recursos tecnológicos, sem a presença de qualquer imobiliário destinado pelo MEC, muitos recursos trazidos e arcados pela própria professora. (observação da E₃)

Sala bem ampla e específica para o AEE, com boa ventilação e iluminação. Tem proximidade com as salas regulares. E apresenta bastante material confeccionado pela professora e pais, além do mobiliário trazido pelo MEC. (observação da E₄)

Como se pode verificar na descrição das observações realizadas às SRMs, a variabilidade estrutural no município é grande. Muitas delas dificultam o desempenhar da atividade. Por isto, como forma de buscar ajustes frente a estas questões, parte das docentes demonstraram desenvolver estratégias diversas para facilitar o trabalho. Mesmo contrário à legislação, algumas das SRMs se encontravam situadas em locais de grande interferência externa, dividindo espaço com almoxarifado escolar ou sala de leitura, fato potencialmente provocador impeditivo da atividade. Em mais um aspecto, as docentes passaram a demonstrar sua capacidade inventiva para desempenhar a função em meio ao real do trabalho. Muitas delas, sobrecarregando-se mentalmente para buscar acordos com a gestão escolar para modificação local da instalação da sala e/ou dos serviços no espaço ofertados (como acontecido na E₅ e E₇). Contudo, nem sempre conseguido, tendo muitas das professoras que exerceram a função em meio a ruídos, amontoados de materiais, entrada e saída de outros profissionais do espaço de ensino-aprendizagem.

Esta mesma situação acontece quanto ao mobiliário e materiais pedagógicos. Mesmo estando prescrito na legislação, muitas das SRMs não demonstraram ter tais recursos conforme previsto para o funcionamento. Há mais um hiato entre o prescrito e o real. Para dar conta desta defasagem, as professoras passam a se mobilizar de forma subjetiva individual e coletivamente desenvolvendo técnicas diversas que lhes possibilitem ter a aquisição dos materiais, como: requisição via ofício à SEDUC de atualização do mobiliário e recursos pedagógicos; o custeamento próprio de materiais de trabalho; a promoção de campanhas de captação de doações com amigos e familiares; a elaboração de brechós para a venda de roupas para o angariamento de recursos financeiros; a promoção de oficinas junto aos pais e/ou responsáveis para a confecção de tecnologias assistivas; dentre outros. Conforme se pode perceber, as docentes se mobilizam subjetivamente fazendo uso de sua capacidade inventiva o tempo todo para lidar com os constrangimentos, neste aspecto, buscam mobilizar o coletivo para o desenvolvimento da atividade do AEE.

Como se pode verificar, a discrepância existente entre o prescrito e o real é inegavelmente presente nas SRMs, porém, como afirma a PDT, isto sempre será concebível e presente, pois, acontece mesmo quando se consegue instituir uma organização de trabalho rigorosa com as indicações dos procedimentos a serem realizados em uma dada tarefa bem explicitados (Molinier, 2013). Em se tratando do AEE no município nordestino pesquisado, mesmo se tendo prescrições apresentadas via MEC, TAC e/ou SEDUC, o real ainda se comprova em distanciamento ao que é prescrito, e, possivelmente, sempre o será, pois, segundo Molinier (2013), não há organização prescrita do trabalho que seja infalível, sempre haverá zonas de sombra nas quais surgem situações que não são previstas, que escapam aos procedimentos anteriormente repertoriados.

A atividade que as docentes encetam em seu trabalho para dar conta da organização do trabalho prescrita permite que possam ser criativas, contribuir com seu saber-fazer para o melhor

desenvolvimento de seu trabalho, criar situações de trocas entre seus pares e sua clientela. Ser ativas no trabalho permite transformar as situações de sofrimento que vem da sobrecarga mental e que poderiam em longo prazo causar adoecimento que as impossibilitasse de trabalhar. Fazer de forma criativa permite-as continuar trabalhando. O perigo é se acostumar com as situações de sofrimento e não lutar para transformar as fontes de sobrecarga mental.

Gestão do trabalho para o AEE

De acordo com a PDT, a gestão do trabalho constitui o destino da mobilização subjetiva do trabalhador, já que o modo de gerir o trabalho se constitui no âmbito da organização do trabalho. É na gestão do trabalho que se definem as tarefas, seus modos de exercício e as relações que se estabelecem em seu contorno. Para que seja possível enfrentar os constrangimentos, as variabilidades do trabalho e a defasagem entre o prescrito e o real, os trabalhadores passam a se mobilizar subjetivamente estabelecendo estratégias individuais e coletivas com fins a dar consecução a sua atividade. Em toda organização, os modos de gestão do trabalho são estabelecidos pela coordenação como parâmetros necessários para o desenvolvimento do trabalho (Dejours, 2012c).

Nestes termos, é por meio da mobilização subjetiva que o trabalhador se põe diante os desafios constituintes à organização do trabalho. Requerendo para isto que use de sua inteligência e partilhe com seu coletivo a construção do diálogo pertinente para encetar modos viáveis de arbitragem e deliberações frente às contradições presentes no ambiente (Dejours, 2011b). Assim sendo, quando o trabalhador se ocupa de uma dada tarefa, ele, espontaneamente, busca organizá-la em uma ordem, em sequências de gestos e utilização de instrumentos por ele escolhidos, para que possa existir, por meio do uso da inteligência, o comprometimento com o trabalho e formação identitária (Dejours, 1992). Desta feita, para a PDT, uma mesma tarefa quando executada por

diferentes trabalhadores, pode sim ser realizada por divergentes protocolos, conforme serão verificados nos dados da pesquisa.

De acordo com a Nota Técnica de nº 11/2010 (Brasil, 2010), a organização da prática pedagógica na SRM deve acontecer com fins de assegurar aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, o direito à educação plena e participativa, em igualdade aos demais alunos. Para isto, requisita que seja elaborado um plano de AEE a fim de que estejam articuladas às habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos, um planejamento de oferta do atendimento de forma individual e/ou grupal. O professor é quem organiza o seu cronograma de atendimentos de acordo com as características dos problemas apresentados pelo alunado. Entretanto, o real do trabalho apresenta que a carga horária é sempre extrapolada em face de diversas variabilidades, entre as quais as características da clientela.

Somos nós quem montamos os horários. É permitido que tenhamos um espaço entre os atendimentos, mas as crianças gostam de estar na SRM, então tem hora que a sala está cheia. (fala da P₁ no encontro coletivo de discussão)

As mães não vêm pegar no horário marcado, e nós precisamos ficar com o aluno para não o deixar solto na escola. É comum ser atropelado o horário do lanche, água, ida ao banheiro do professor. Para mim essa é uma das maiores dificuldades em trabalhar com o AEE. (fala da P₂ no encontro coletivo de discussão)

Tem crianças que chegam antes do horário marcado e vêm de muito longe, então é preciso atender. Não dá para deixar o aluno fora da sala para que a gente organize o ambiente e material para um próximo atendimento. Eu tenho 10 minutos para esta organização, mas já ficam alunos lá fora esperando. (fala da P₃ no encontro coletivo de discussão)

Acontece muito de as mães dos alunos trazerem seus filhos antes e vim pegar depois do horário marcado. Se eu estiver livre, eu pego. (fala da P₄ no encontro coletivo de discussão)

As falas mostram que o atendimento do aluno antecipado ou prolongado ao horário previamente estabelecido se apresenta como um prolongamento da jornada de trabalho. São situações em que as professoras têm que usar de inteligência da prática para poder abarcar o volume de trabalho. Crianças que chegam antes da hora por morar longe, mães que não chegam no horário

para pegar seu filho levam a que as professoras tenham que extrapolar suas atribuições e resolver o que fazer. O que foi planejado para uma jornada de trabalho muitas vezes não dar tempo de ser cumprido como devidamente em face das demandas que os alunos trazem neste período. A professora, nestes casos, tem que se mobilizar para poder atender as crianças e fazer as tarefas de continuidade do fazer no horário posterior. O tempo de descanso que a docente teria entre uma aula e outra, período importante para ela se restabelecer, ajustar as ideias e os materiais, ter contato com colegas, se esvai porque tem que ficar em sala de aula para acompanhar as crianças que não saem do recinto. Tudo isso pode levar a uma sobrecarga física e mental considerável para as professoras.

O que se pode verificar, também das falas das participantes, é que a gestão desenvolvida no trabalho com o AEE é muito particularizada a cada SRM, cada professor adequa o *modus operandi* de forma bem específica para lidar com os constrangimentos que estão atrelados à sua tarefa. Entretanto, existem ações que remetem a regras de trabalho do coletivo das professoras que atuam nestes espaços, mesmo sendo em escolas diferentes – como, por exemplo, o que foi demonstrado nas falas pela priorização dos alunos no atendimento antecipado ou prolongado ao horário previamente estabelecido – por ser uma especificidade da tarefa de que na SRM se tenha em exercício apenas um profissional por turno.

A atividade delas cobre uma variada gama de nuances que não é visível para a maioria dos que trabalham na escola. O que se espera da professora é que atenda aos alunos. Em algumas escolas foi possível verificar que as professoras aproveitam o tempo em que algum aluno falta para cumprir outras tarefas como as questões burocráticas do seu trabalho. Vejamos algumas falas:

Antes quando o aluno faltava, eu substituía por outro. Hoje, não faço mais, vou resolver as questões burocráticas, como os registros nos diários, por exemplo. Mas, nunca saio da sala na hora certa porque sempre chega um ou outro aluno e familiar para ver os materiais. (fala da P₂ no encontro coletivo de discussão)

A estratégia que estou utilizando é quando o aluno do contraturno não vem ao atendimento no horário marcado, eu não atendo outro, pego este momento para resolver a burocracia: diários, planejamento. Isto tudo fazia nas sextas-feiras, dia que tínhamos sem atendimento. Embora seja cobrada pelos professores para atender outros alunos, acham que quando o aluno da sala não vem eu deveria pegar outro, não faço isso. Também nem procuro saber das queixas. Acham que a gente não faz muita coisa na SRM, que não temos tanto trabalho. (fala da P₄ no encontro coletivo de discussão)

Verificamos que as professoras, por sua experiência, adotam astuciosamente formas de lidar com as demandas do trabalho que são uma sobrecarga. O preenchimento de formulários toma um tempo grande da atividade delas. Para não ter que fazer toda vez fora do horário de trabalho estabelecido, em casa, por exemplo, elas adotaram esta estratégia de preencher a documentação nos horários em que não tem aluno para atender. Pois, também em conformidade ao TAC, foi-lhes retirado o período em que utilizava para dar conta destas ações: a sexta-feira era um dia reservado exclusivamente para os atos burocráticos. A SEDUC justificou esta medida dizendo que o momento de “hora departamental” adotado por cada unidade escolar em cumprimento da carga-horária docente de 30 horas semanais para recebimento do piso salarial nacional, é a elas suficiente. Portanto, uma medida dos gestores da educação sobrepuja as regras de trabalho estabelecidas pelas professoras, tendo elas que se ajustarem a nova norma. Os dados mostram, portanto, que as professoras mesmo fazendo os preenchimentos dos documentos na escola não conseguiam dar conta de seu volume, tendo que realizar esta tarefa fora do local de trabalho. Ficava inviável para as docentes preencher os documentos entre os atendimentos, tampouco em sua completude nos “horários departamentais”, conforme já apresentado nas falas docentes.

Aproveitar o tempo da falta de um aluno, não para descansar, mas para cumprir a burocracia de sua tarefa, muitas vezes não é bem compreendido por professores de outros setores da escola. As docentes do AEE falam que alguns colegas de trabalho que não lidam com as SRMs não conseguem abarcar a complexidade da atividade neste local. A incompreensão por parte dos outros

docentes é em face delas não estarem trabalhando diretamente com alunos, mas fazer outras tarefas neste tempo faz parte da atividade. Esta ação adotada por elas é uma estratégia diretamente ofensiva de resistência ante os constrangimentos do trabalho para diminuir a sobrecarga presente do AEE.

Dentro das diversas atribuições das professoras das SRMs, temos o planejamento do atendimento dos alunos, a construção do plano de atendimento educacional especializado (MEC/SECADI, 2008). Existe o planejamento que traça os objetivos e as metas anuais e os planejamentos circunstanciais que são realizados em períodos diferentes e que dependem da demanda. Em decorrência da retirada da sexta-feira, que era utilizada pelas docentes para realização desta ação, o que se verificou na prática foi que a gestão do planejamento ocorre segundo as especificidades de cada escola e da clientela. Assim também, ocorrendo quanto ao estabelecimento cronológico do atendimento aos alunos.

As docentes usam de sua subjetividade, mostram suas singularidades na atividade de trabalho. Em se tratando do planejamento, enquanto algumas professoras constroem o plano anual e quinzenal (observação da E₁ e da E₃), outras preferem construir o documento de modo anual e semanal (observação da E₂, da E₅ e da E₃). As singularidades também se expressam quanto ao tempo que usam para atender os alunos. Algumas das professoras realizam o atendimento com a duração de 1h30m (observação da E₁), outras preferem desenvolver o serviço com variância de 50, 40 ou 30 minutos (observação da E₅ e da E₆). Estas variações de tempo justificam elas é para poder atender a mais alunos para cumprir outra norma estabelecida pelo TAC e exigida pela SEDUC: precisam atender até 15 (quinze) alunos por turno.

Como é possível verificar, embora a atividade do AEE possibilite autonomia às professoras para a construção do seu plano de atendimento educacional e organização dos cronogramas – sendo este um aspecto positivo desta tarefa; a restrição quanto às condições para quando e como estes são feitos tem provocado intensos desgastes físicos e mentais às trabalhadoras. Esta situação tem

levado várias delas a um estado mental insuportável. Não suportando mais contribuir com a organização do trabalho em um contexto de cobranças e controles e para não sucumbir completamente ao adoecimento mental, as docentes passaram a requisitar junto à SEDUC sua saída da SRMs na qual desempenhava a atividade do AEE para uma sala de aula regular. Muitas das docentes passaram a se sentir sobrecarregadas quanto ao cumprimento das exigências burocráticas do trabalho do magistério (planos, diários, termos de responsabilidade aos pais, etc.) após ser suprimido pela Secretaria Municipal o dia semanal no qual se dedicavam especificamente a este fim, bem como a exigência de número mínimo de alunos atendidos. Portanto, se verifica a produção de um sofrimento numa linha mais patogênica no trabalho das docentes das SRMs, a ponto de quererem sair desta função.

Como afirma a participante P₃, “estou prestes a deixar a SRM e ir para a sala regular, apesar de amar o AEE, hoje há muitas questões burocráticas, o AEE se tornou uma função de preencher papel!”.

Como defende a Psicodinâmica aonde tem sofrimento tem vida, tem pulsação. Como os dados demonstram, as professoras em seu cotidiano usam de sua criatividade para poder dar conta das exigências que, como vimos, são constrangedoras do fazer docente e que levam a sobrecarga mental. Se não fosse a autonomia e as regras de trabalho sedimentadas coletivamente, estas trabalhadoras não aguentariam continuar trabalho nestas salas. A elaboração das estratégias na atividade, como por exemplo, a diminuição do tempo de atendimento de cada aluno para aumentar a quantidade atendida, as adequações de planejamento semanais, quinzenais e/ou mensais evidenciam o sofrimento criativo dessas trabalhadoras. Mesmo imersas em uma organização de trabalho que apresenta impedimentos ao fazer, elas são ativas, fazem o trabalho de forma criativa (Dejours, 1994).

Outro aspecto da organização do trabalho que nossa pesquisa levantou em relação às docentes das SRMs é que seus momentos dos intervalos são diferenciados dos outros professores. Neste sentido, não conseguem compartilhar das salas regulares dos espaços de convivência social dos professores em geral. O espaço do intervalo entre as aulas é um momento fundamental para que os professores da escola, de um modo geral, possam conversar e descansar do contato com os alunos e se “afastar” das tarefas. Segundo Dejours (2012c), é o coletivo quem vincula o subjetivo com o social, é a partir dele que se interligam a inteligência, a habilidade e a engenhosidade. Contudo, o que verificamos em algumas escolas, o que é para ser repouso para as docentes das SRMs na sala de professores passa a ser mais uma sobrecarga mental. As professoras participantes da pesquisa pontuam que o horário do intervalo escolar não lhes permite o descanso necessário para poder retornar a sala de aula. Conforme afirma a participante P₂ “muitos alunos ficam de castigo na sala dos professores na hora do intervalo”. Esta medida tomada pela gestão escolar tem, em muitas escolas, boicotado o espaço de diálogo entre os profissionais nos intervalos e trazido mais uma atribuição para o docente que implicitamente fica “responsável em prestar atenção aos alunos”. Conseqüentemente, a presença dos alunos não permite que as professoras conversem entre si e acabam se isolando, como afirma a participante P₂ “o intervalo é sagrado, mas fica cada professor no WhatsApp até tocar”.

Este modo de gerir o trabalho, por determinação dos dirigentes escolares, tem sido experienciado como empecilho ao viver junto das docentes, aspecto este fundamental da constituição do sujeito em seu trabalho (Dejours, 2012c). A medida de colocar as crianças de castigo na sala dos professores é como uma punição para as docentes, pois tira a possibilidade de poderem conversar sobre sua vida, sobre seus dramas, sobre seus ganhos. Este momento tem se tornado, assim, de sobrecarga e não de descarga. As professoras reconhecem a importância deste

espaço e explicitam que há uma perda em não ser possível partilharem desse momento com os colegas de trabalho.

O encontro com os outros professores das salas regulares na hora do intervalo é muito importante, mas é como se nós do AEE estivéssemos isoladas na escola. Há uma perda para nós por nem todos estarem no mesmo intervalo por conta das características da escola em ter fundamental 1 e 2. Os alunos grandes não recreiam no mesmo tempo dos pequenos, com isso, há uma separação dos professores. Quando não se reúne todo mundo, há uma perda para a escola. Sinto falta quando não vou, perco as coisas. As brincadeiras entre nós tornam o ambiente prazeroso. (fala da P₃ no encontro coletivo de discussão)

Para Dejours (2012c), os encontros nos espaços informais são imprescindíveis, através dele há a mobilização da inteligência e da subjetividade, há a contribuição em prol da produção, há a imbricação dos sujeitos quanto à vontade de conjurar a violência do trabalho a partir dos acordos normativos entre os participantes.

Embora a maioria das escolas pesquisadas seja gestada nos moldes citados anteriormente, também foram encontradas outras que incentivam o trabalho coletivo. A participante P₁ relatou outra realidade na escola que trabalha. Confirma a importância deste momento do intervalo e da possibilidade de poder se encontrar com seus pares. Ela diz contar na escola com uma equipe de apoio que fica observando as crianças no intervalo, bem como explicita que nesta escola a inclusão ocorre, também no recreio quando as crianças brincam juntas.

Conforme verificado nas falas das participantes, a variabilidade é presente também quanto a isto nas escolas. Os modos de gestão encontrados pelas professoras mostram que ao lidarem com os diversos constrangimentos da atividade do AEE, também são provocadas a vivenciar os sofrimentos atrelados à tarefa. Conforme Dejours (1994), isto é inevitável, pois, naturalmente o sofrimento pertence à singularidade de cada sujeito. Quando atrelado ao trabalho, ele repercute ao entrar em uma relação complexa existente em sua organização. Desta feita, não há como subtraí-lo das atividades laborativas. Ao poder ser transfigurado em criatividade, provoca contribuições

benéficas à identidade do sujeito expressadas por sua ação a partir da intensificação das formas de resistência aos fatores de desestabilização psíquica e somática. Contudo, quando todas as medidas de liberdade de transformação, de gestão e de aperfeiçoamento se esgotam, começa a se figurar em patogênico, descompensando o aparelho mental e o equilíbrio psíquico do sujeito.

Os dados da pesquisa mostraram que as professoras das SRMs adotam diferentes modos de gestão individual e coletiva do trabalho ao lidarem com a ampla gama de variabilidade presente na tarefa do AEE, como: busca por visibilidade do trabalho frente ao coletivo, inventividade para obtenção de recursos pedagógicos e estruturais para a sala, efetividade em parcerias para busca do diagnóstico das crianças por especialistas, dentre outros. Portanto, a mobilização subjetiva das docentes demonstra quão complexo é a atividade do AEE que muitas vezes não é compreendida em sua completude por boa parte dos profissionais das escolas. Como afirmou a participante P₂ no encontro de discussão, “Já me determinei que no próximo ano, no primeiro planejamento, quer queiram ou quer não, vão ter que me dá tempo para mostrar os resultados estatísticos mostrando os avanços dos alunos que atendo”. Esta professora quer mostrar, assim, como é a atividade do AEE, ou seja, quer desnudar para toda escola as nuances, especificidades, variabilidades e constrangimentos que envolve o fazer do AEE. Quer mostrar através dos resultados o trabalhar que é constituído de um conjunto de situações que acontecem no trabalho que muitas vezes as pessoas não se dão conta ou não conseguem enxergar. O que quer esta docente é mostrar o quanto enigmático e complexo é o trabalho do AEE.

Como o AEE desenvolve um trabalho diferenciado das salas de aula regular muitas vezes os outros professores fazem críticas ao que eles acham o que seria a atividade nas SRMs. Alguns acham que o trabalho do AEE é leve, ou seja, com poucas exigências. Por isso, o interesse da participante P₂ em trazer à tona como de fato é a atividade na sala de recursos multifuncionais, ou seja, aquilo que verdadeiramente se faz neste espaço. A participante P₂ diz que “não existe respeito

para com o AEE”, o que nos sugere afirmar que falta, por parte de todas as escolas, compreender como é o real do trabalho na SRM.

Muitas são as estratégias utilizadas para dar conta da atividade do AEE. Os precários recursos das SRMs (fala da P₃ no encontro coletivo de discussão), a pouca contrareferência aos encaminhamentos na busca de diagnósticos clínicos (diálogo com a professora após observação da E1), a não compreensão da atividade (fala da P₂ no encontro coletivo de discussão), as poucas condições de trabalho (fala da P₂ no encontro coletivo de discussão), dentre outros. Estes aspectos demonstraram que as docentes de forma cotidiana agem inventivamente, criativamente e conseguem fazer o seu trabalho. Como afirma Mendes (2008), é no intermim dos elementos prescritos, formais e informais, que eclodem concepções e práticas de gestão de pessoas e do trabalho a fim de balizar a organização do trabalho.

Considerações finais

Esta pesquisa apontou que as SRMs presentes no município do nordeste brasileiro pesquisado apresentam diversas variabilidades quanto à estrutura física e aos recursos pedagógicos. Nem todas as prescrições impostas pelo MEC em leis, portarias, notas técnicas e decretos, estão à risca sendo cumpridas, mostrando assim distanciamento entre o que é prescrito para o que é real. Fato que não se deve estranhar segundo Dejours (2011b) e Molinier (2013). Para estes autores, sempre haverá esta lacuna nas organizações de trabalho, sendo impossível a elas alcançarem completamente às prescrições. Esta situação permitiu a que as docentes pudessem se mobilizar com sua inteligência astuciosa para dar conta das lacunas do trabalho. A mobilização subjetiva frente a defasagem encontrada permitiu o engendramento de adaptações, improvisações e transgressões a norma.

Estas variabilidades também foram encontradas quanto ao aspecto próprio da gestão do trabalho. Tendo as SRMs a característica de pertencerem a escolas diferentes e se ter apenas um

professor por turno de funcionamento, foi bem indicativo que cada docente apresentou um modo de gestão diferenciado que a permitisse vivenciar a noção de pertencimento à instituição após demonstrar ações que se adequassem à dinâmica da escola que aloja a SRM. Assim, de modo muito particularizado, elas geram o seu *modus operandi* a fim de que a possibilite estar ativamente na escola, resistindo aos constrangimentos da organização de trabalho na qual faz parte, bem como propiciando sua formação identitária frente à tarefa. Fato visível quanto à estruturação dos cronogramas de atendimento e dos planos de AEE, bem como das estratégias de captação de recursos materiais e de autoafirmação frente ao coletivo.

É possível ainda afirmar que em meio a tantos constrangimentos da tarefa do AEE, as professoras das SRMs da cidade pesquisada apresentam sofrimento ao desempenhar sua atividade. Tendo chegado algumas delas a solicitar transferência das SRMs. Contudo, na maior parte delas, este sofrimento ainda é demonstrado de modo criativo, permitindo que a capacidade inventiva das docentes permaneça presente e personifique seus modos de resistência aos constrangimentos da tarefa do AEE. Estas profissionais da educação têm adoecido, faz-se necessário que sejam oportunizados espaços de discussão coletivos a estas docentes a fim de que saiam da invisibilidade e possam mostrar a sua contribuição ao desenvolvimento do AEE no município. Espaços de discussões coletivas que permitam as docentes evidenciarem o real do trabalho e suas mobilizações subjetivas. Esta recomendação pode ajudar as docentes na manutenção da sua saúde mental e para que consigam continuar desempenhando o magistério em prol da inclusão. É imprescindível cuidar de quem cuida, incluir quem inclui.

Referências

Alves, G. (2011). *Trabalho e subjetividade. O espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório*. São Paulo: Boitempo.

- Antunes, R. (1999). Dimensões da crise estrutural do capital. Em R. Antunes, *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho* (pp. 29-34). São Paulo: Boitempo.
- Brasil. (2010). *Nota Técnica Nº 11/2010 - Orientações para a Institucionalização na Escola, da Oferta do Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais*. Brasília: MEC/SEESP.
- Brasil. (10 de Março de 2012). *Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*. Fonte: MEC/SECADI:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-docorientador-
- Brasil, M. E. (2001). *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: MEC/SEESP.
- Clot, Y. (2010). *Trabalho e poder de agir*. Belo Horizonte: Fabrefactum.
- CNE/CEB. (4 de Outubro de 2009). *Resolução nº 4/2009 - Institui as diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. . Fonte: Portal do Ministério da Educação: <http://portal.mec.gov.br>
- DSM-5. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. [Manual]*. Porto Alegre: Artmed.
- Dejours, C. (1992). *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. São Paulo: Cortez.
- Dejours, C. (1994). *Psicodinâmica do trabalho: contribuições da Escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho*. São Paulo: Atlas.

- Dejours, C. (2011a). Addendum: Da psicodinâmica à psicopatologia do trabalho. Em S. Lancman, & L. Sznelwar, *Christophe Dejours: Da psicodinâmica à psicopatologia do trabalho* (pp. 57-123). Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Dejours, C. (2011b). Sofrimento e prazer no trabalho: a abordagem da psicopatologia do trabalho. Em S. Lancman, & L. I. Sznelwar, *Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho* (pp. 167-183). Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Dejours, C. (2012a). *Psicodinâmica do trabalho, contribuições da escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho*. São Paulo: Atlas.
- Dejours, C. (2012b). *Sexualidade e trabalho*. Brasília: Paralelo 15.
- Dejours, C. (2012c). *Trabalho vivo: trabalho e emancipação*. Brasília: Paralelo 15.
- Fávero, E. A., Pantoja, L. M., & Mantoan, M. T. (2007). *Formação continuada a distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas*. Brasília: SEESP/SEED/MEC.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Libâneo, J. C. (2001). *Organização e Gestão da Escola - teoria e prática*. Goiânia: Alternativa.
- Luckesi, C. C. (1994). *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez.
- MEC/SECADI. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação.
- Mendes, A. M. (2008). *Trabalho & Saúde. O sujeito entre emancipação e servidão*. Curitiba: Juruá.
- Molinier, P. (2013). *O trabalho e a psique - Uma introdução à psicodinâmica do trabalho*. . Brasília: Paralelo 15.

- Santos, E. C. (2015). A reestruturação produtiva - do fordismo à produção flexível no estado de São Paulo. Em E. S. Sposito, *Medidas antidumping e política doméstica: o caso da citricultura stadunidense* (pp. 201-245). São Paulo: UNESP.
- Saviani, D. (2013). *Histórias das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados.
- Sawaia, B. (2014). O sofrimento ético-político como uma categoria útil de análise da dialética exclusão/inclusão. Em B. Sawaia, & Org., *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. (pp. 99-120). Petrópolis: Vozes.
- SEESP. (7 de Maio de 2010). *Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial*. Fonte: Portal MEC: portal.mec.gov.br

CAPÍTULO 4 – AS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRMs)

Introdução

A educação inclusiva nas escolas é efetivada a partir do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para tanto, propõe uma série de normas para que as escolas e os docentes se preparem para receber as pessoas com deficiência. Os/as professores/as que são os responsáveis pelo AEE prestam seus serviços nas SRMs e obedecem a um grupo de atribuições que pautam o seu fazer. Para concretizar esta incumbência, os/as professores/as enfrentam diversos impedimentos organizacionais, burocráticos e subjetivos. São questões inseridas no âmbito da organização do trabalho dos/as docentes atuantes nas SRMs. A organização do trabalho é definida pela divisão do trabalho, como: a repartição das tarefas, a cadência, dentre outros; e, ainda, os elementos da divisão humana, como: hierarquia, responsabilidades, controle, comando, etc. (Dejours, 1994). O modo como se explicita em cada local de trabalho a divisão das tarefas e a divisão trabalhadora incide dinamicamente sobre o psiquismo humano.

Segundo Dejours (1992, p.122), a organização do trabalho passa a ser compreendida como uma “correia de transmissão de uma vontade externa que se opõe aos investimentos das pulsões e às sublimações do indivíduo”. Apesar disto, é possível considerar que ela também “é livre e pode ser modificada conforme o desejo ou necessidades individuais” (Monteiro, 2010, p.337) do trabalhador. A mesma sugere a formação funcional coletiva, por meio de cooperação, a fim de estabilizar, adaptar e transformar os aspectos que dizem respeito às regras do trabalho (Dejours, 2007b). Firmando-se assim, a existência de uma livre ou real organização do trabalho.

Dejours (2011a), ainda afirma que é na cooperação, através do engajamento intersubjetivo, que surge a mobilização humana, importante contributiva para que os trabalhadores desenvolvam

atos específicos e insubstituíveis na concepção, nos ajustes e na própria gestão do trabalho. A organização do trabalho, pois, pode exercer fortes impedimentos para o exercício da mobilização subjetiva do trabalhador, provocando-lhe sofrimento. Mas, como preconiza Dejours (1992), os trabalhadores não estão passivos ante a organização do trabalho, pelo contrário, são capazes de se proteger a partir da elaboração das estratégias de defesas contra o sofrimento. Buscam, assim, ocultar ou aplacar o sofrimento.

Por outro lado, em prol do benefício da sua manutenção do equilíbrio psíquico para o desempenhar de sua função, o trabalhador espera ser retribuído. Isto posto, simbolicamente, através do reconhecimento advindo julgar hierárquico e dos pares de seu fazer. De tal modo, é por volta desta retribuição simbólica psíquica que o trabalhador passa a conferir sentido às vivências em seu trabalho, podendo, por isto, reverter sofrimento em prazer, ou até desenvolver estratégias psíquicas defensivas que o permita, mesmo estando em sofrimento, manter sua capacidade criativa e inventiva diante às variabilidades de sua tarefa. Assim, conforme Dejours (2011a), é a partir do reconhecimento do trabalho que o sujeito se mantém ativo, inscrevendo-se na esfera de sua personalidade registros identitários imprescindíveis na regulação de sua saúde mental.

Portanto, a implementação do AEE nas escolas públicas regulares envolve aspectos da organização do trabalho dos/as docentes que não estão evidenciados, já que o que está mais explicitado são as normas e prescrições emanadas das resoluções federal e municipal, bem como do TAC firmado entre a prefeitura da cidade pesquisada do nordeste brasileiro e o Ministério Público Estadual. A compreensão sobre a atividade do AEE ainda é parca por ser um serviço relativamente novo e por ser uma função que não é aceita por qualquer profissional da escola. Por tais razões, esta pesquisa buscou evidenciar as nuances do trabalhar das docentes das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) do município. O nosso objetivo é, pois, apresentar e discutir a

organização do trabalho do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e suas repercussões na saúde mental das docentes.

Sobre o Método

A presente pesquisa se fundamentou nos preceitos da Psicodinâmica do Trabalho (PDT) que considera que os fatos não existem em si, e sim que devem ser extraídos de uma dinâmica intersubjetiva mediada pela linguagem, o que pode provocar um meio de perlaboração, possibilitando, com isto, que a inteligibilidade dos fatos os torne conscientes (Dejours, 2011a). A PDT preconiza o encontro de dados pela aproximação do pesquisador com o trabalho vivo. É por este sentido que a pesquisa calcada na PDT passa a se caracterizar para além de um estudo teórico, torna-se também uma ação propícia à conscientização do trabalhador para transformar o trabalho. Trata-se, pois, de uma pesquisa qualitativa quanto à abordagem e explicativa quanto aos objetivos (Gil, 2002).

A pesquisa foi realizada em 8 (oito) escolas que ofertam o AEE através da SRMs onde foram desenvolvidas observações assistemáticas e sistemáticas do trabalho, através de visitas institucionais, que serão chamadas ao longo da pesquisa pelos termos E₁, E₂, E₃, E₄, E₅, E₆, E₇ e E₈. As observações assistemáticas permitiram à pesquisadora o recolhimento, registro dos fatos presentes na atividade profissional docente e o conhecimento sobre a atividade em estudo a partir do concreto vivenciado pelas professoras atuantes.

As observações sistemáticas, por sua vez, possibilitaram que a pesquisadora estabelecesse um diálogo posterior com as docentes para sanar dúvidas sobre o que observou da tarefa e afastar possíveis entendimentos equivocados sobre o fazer na SRM. Evitaram-se, assim, possíveis erros e influências da pesquisadora sobre o saber-fazer das docentes (Lakatos, 2003). Esta técnica permitiu ir além da prescrição do trabalho. Foram realizadas 2 (duas) visitas institucionais em cada escola e se utilizou de fichas de observação para registro das impressões obtidas nas visitas que serviram

para a construção posterior de diários de campo. Pelas próprias características funcionais da SRM, em cada escola visitada foi contatada 1 (uma) professora, sendo ela a responsável pelo turno de funcionamento do espaço.

A pesquisa contou ainda com a participação de 4 (quatro) professoras que fizeram parte dos encontros coletivos de discussão, denominadas ao longo da discussão de P₁, P₂, P₃ e P₄, e que se caracterizaram por um perfil exclusivamente feminino, graduado, especializado em campos de conhecimento afins ao AEE, com vínculo efetivo com o município e com tempo de serviço na atividade nas SRMs entre 2 (dois) e 11 (onze) anos. Foram realizados 3 (três) encontros coletivos de discussão, com duração média de cerca de 2h (duas horas) cada, e execução em uma sala disposta no Centro de Tecnologia (CTE) do município. Propiciou-se nestes encontros um espaço para o diálogo entre as professoras a partir de suas vivências subjetivas sobre os seguintes temas: organização de trabalho; trabalho prescrito e real; condições de trabalho; coletivos de trabalho; sofrimento no trabalho e reconhecimento. Os dados das observações do trabalho e dos encontros de discussão coletiva foram analisados e geraram relatórios que foram apresentados para as docentes para validação e/ou refutação. Durante toda a realização do encontro com os dados, as professoras puderam fazer colocações, alterações por discordâncias ou afirmações por concordâncias com o material apresentado. O resultado desta discussão gerou o relatório final e a conclusão da pesquisa.

Resultados e Discussão

De acordo com a PDT, a organização real do trabalho se contrapõe, em grande parte, à organização prescrita. Ela se corporifica no trabalho vivo implementado pela formação das competências singulares manifestadas pela experiência humana, e que são imbricadas a invenções e apropriações coletivas do saber-fazer. Segundo Gernet (2010), ela envolve um complexo jogo

relacional intra e interpessoal que provoca ações inteligentes coordenadas e cooperadas para o alcance das proposituras hierárquicas.

A sua efetivação exige comprometimento funcional coletivo, pois, a partir de construção, adaptação e transformação das regras (Dejours, 2007b), os trabalhadores têm a possibilidade de, estando ativo individual e coletivamente, significar o seu fazer, mantendo-se regulado quanto à sua saúde psíquica e potencialmente envolvido na realização de sua atividade.

A partir destes princípios, encontramos na PDT elementos imprescindíveis para a análise da organização do trabalho das SRMs do município pesquisado. Assim, após a utilização dos instrumentos de pesquisa: questionários sociodemográficos, visitas institucionais, e encontros coletivos de discussão; pudemos ter acesso a informações valiosas que nos permitiram apresentar e discutir a organização do trabalho do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e suas repercussões na saúde mental das docentes. Portanto, com este propósito, apresentar-se-ão quatro categorias analíticas envoltas à organização do trabalho nas SRMs, as quais são denominadas: Trabalho coletivo: a invisibilidade do trabalho das docentes do AEE; Estratégias defensivas; Sofrimento patogênico x Sofrimento criativo; Reconhecimento do trabalho.

Trabalho coletivo: a invisibilidade do trabalho das docentes do AEE

É a partir das contradições existentes entre o real e o prescrito, que os trabalhadores se mobilizam subjetivamente formando a coesão dos coletivos de trabalho para a resistência das variabilidades e alcance do cumprimento da dada tarefa. É possível assim observar que a dinâmica organizacional sugere a importância da existência do trabalho coletivo, pois, por ele, os trabalhadores se tornam potencialmente resistentes e vitalizados para a sua realização funcional, sendo, portanto, imprescindível para facilitar que o trabalhador se mantenha ativo em seu posto de trabalho.

Alguns estudos (Carpentier-Roy, 1992; Neves, 1999; Lopes & Marquezine, 2012; Paisan, Mendes & Cia, 2017) retratam especificidades na formação coletiva dos trabalhadores/as docentes. De acordo com estas autoras, por ser a docência uma classe profissional estigmatizada pelo fazer em isolamento, sem articulações frequentes instituídas com os pares, provoca, por isso, o movimento contrário à instauração coletiva: a desmobilização subjetiva frente ao fazer conjunto. Há pouca confiança embasada na relação dos docentes. A cooperação é fadada ao insucesso e o engajamento à fragilização. Demonstram, pois, ter estes profissionais um coletivo efêmero, pontual, e dirigido às ações defensivas que galgam por saúde quando de sua ameaça. Não há um verdadeiro coletivo de trabalho nesta categoria. Há agrupamentos esporádicos que se dissipam quando o objetivo preestabelecido é alcançado.

Ao tratarmos especificamente do professor que trabalha nas SRMs, a desmobilização é ainda mais potencializada. As próprias prescrições impostas pela legislação para o funcionamento destes espaços sugerem a não solidificação coletiva (CNE/CEB, 2009). Em cada turno de funcionamento, só há 1 (um) profissional responsável a desempenhar a atividade. São prescrições distintas das salas de aula regular que muitas vezes se confundem a ações terapêuticas: horários e tempo de atendimentos pré-estabelecidos, recursos pedagógicos utilizados diante a necessidade do plano de atendimento individualizado, estruturação do atendimento individual ou em pequenos grupos de afinidade à deficiência, etc. Há uma invisibilidade dirigida à função do AEE por parte de outros profissionais. Nestes termos, os dados evidenciados na pesquisa mostram ainda mais um paradoxo dos coletivos de trabalho da categoria docente da SRM nas escolas regulares.

Trabalhar em prol da inclusão de sujeitos deficientes na escola regular mexe em concepções muito arraigadas socialmente sobre deficiências que não se resumem ao desempenhar de ações técnicas. Segundo Sawaia (2014), enfrentar a exclusão requer estratégias diversas que se inserem em ordem materiais e jurídicas, como também afetivas e intersubjetivas. Provocar a inclusão

escolar ultrapassa puros atos legislativos, uma vez que a pessoa com deficiência que é incluída legalmente na escola, não significa que esteja incluída socialmente na e pela comunidade escolar. A própria legislação, por meio da Resolução de nº 4/2009 que institui as diretrizes operacionais para o AEE, preconiza haver a necessidade de interligação da SRM com outros atores e setores sociais para a efetivação do funcionamento deste serviço educacional quando afirma em seu artigo 9º que

A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (CNE/CEB, 2009).

Contudo, o que se verifica no real do trabalho é que esta formação do trabalho coletivo da atividade do AEE apresenta muitas dificuldades, não se estabelecendo em muitas das escolas que pertenceram ao campo desta pesquisa. Vários são os discursos das profissionais que afirmam ser considerada a SRM um local a parte da escola, demonstrando, com isto, uma recusa em entender a SRM parte do todo da escola. De acordo com uma das participantes (P₁),

A inclusão só é efetivada pelas próprias professoras que trabalham no AEE, os demais componentes da escola apresentam dificuldades em praticar atos inclusivos. O aluno com deficiências não é enxergado, muito menos nós professores. Fica como se estes alunos sejam, exclusivamente, de nossa responsabilidade. (fala da P₁ no encontro coletivo de discussão)

A emissão desta fala comprova que, em grande parte, a não aceitação da presença das deficiências nas instituições escolares do município também se manifesta no não reconhecimento da importância de existência das SRMs. Se o humano que apresenta a deficiência não é visto, conseqüentemente também não o será o espaço que é existente para a efetivação da sua inclusão escolar, tampouco o profissional que nele desempenha diretamente a atividade laboral.

O AEE, segundo a docente participante (P₂), é considerado “a parte da escola”. E, muito por esta impressão, não são criados espaços junto ao coletivo que o afirme enquanto identidade, perpetuando-se atitudes de negação dos outros profissionais da instituição educacional quanto ao fazer desenvolvido na SRM. Os dados evidenciam que há diversas dificuldades nas relações entre os tantos profissionais presentes nas escolas regulares. Ainda de acordo com a professora (P₂),

Os outros professores de salas regulares, internos à escola, consideram ser o AEE uma atividade leve, pois, a flexibilidade de horário e a forma individual e grupal de atendimento está longe do que se entende de um funcionamento pedagógico. A merendeira vê o aluno como o coitadinho. O porteiro fecha os olhos para os alunos deficientes. E a gestão da escola, enxerga como mais uma sala, nem positiva e nem negativa. (fala da P₂ no encontro coletivo de discussão)

Embora cada escola se constitua como única, e tenha sua própria dinâmica intersubjetiva, a invisibilidade do docente da SRM se manifesta em grande parte delas. Demandando grandes esforços mentais às docentes pela busca do engajamento coletivo. De acordo com a professora participante dos encontros de discussão (P₃), o ano de 2018 foi marcado por diversas tentativas de afirmação do trabalho do AEE junto ao grupo institucional, afirmando ter desde o início do ano buscado espaço nos planejamentos escolares, muitos deles em encontros departamentais³, para propor adequação de atividades aos professores das salas de aula regular. Contudo, ainda de acordo com a professora (P₃), em todas as tentativas realizadas houve frustração.

É importante salientar que legalmente (CNE/CEB, 2009) se prescreve que todos os professores da escola se envolvam no processo de inclusão, porém, o que percebemos foi que o que se tem em prescrição, em totalidade, não se concretiza. Afirmando ainda a professora participante (P₃) fazer sua parte quanto à lei, o que não significa atingir os objetivos que são

³ Momentos instituídos e exigidos pela SEDUC para adequação da carga-horária após a regularização salarial do Piso Nacional brasileiro compatível às 30h – destaque nosso.

preconizados pela hierarquia – SEDUC, e pelos próprios descritos nacionais. Pois, segundo Sawaia (2014), incluir requer predisposições humanas. E nem todos os constituintes das instituições educacionais estão acessíveis a fazê-lo, ora, conscientemente, por não desejo, ora, inconscientemente, por defesa ao encontro com as inconstâncias, aos riscos da tarefa direta com a inclusão, aos desgastes físicos e mentais, às requisições cognitivas para lidar com as deficiências. Conforme poder-se-á verificar na discussão das estratégias defensivas utilizadas pelos docentes.

Segundo a fala de uma das professoras participantes (da E₅) após ser realizada as observações sistemáticas e assistemáticas, “o trabalho desenvolvido na SRM é muito isolado e sem apoio”. Em muitas escolas, a gestão escolar tem por isto grande responsabilidade, pois, considera o AEE ser invisível, não pertencer à instituição. Para a participante (P₃) do encontro coletivo de discussão “Não somos inseridos nos eventos que são desenvolvidos na escola. Tanto os outros professores como a gestão da escola não entendem o que fazemos na SRM. Não consideram sério o nosso trabalho”.

Conforme se pode analisar, há uma grande distorção frente ao fazer na SRM, muito proveniente do desconhecimento do fazer. Muitos dos gestores escolares, pelo não reconhecimento identitário da SRM passam a atribuir funções outras aos docentes do AEE que não dizem respeito à propriedade da sua tarefa.

Muitas vezes somos exigidos a ficar com os alunos danados da escola no momento que eles fazem alguma confusão. Ou a realizar uma ação fora da escola, tipo: compras para a unidade. A direção escolar não vê que temos um cronograma de atendimento para realizar e que também temos um público específico a atender. Isso é muito desgastante! (fala da professora participante da E₅ durante a visita institucional)

Esta visão distorcida sobre o AEE é atribuída por muitos dirigentes escolares às SRMs, e tem disseminado na maioria das escolas municipais. Este olhar não é exclusivo aos gestores, estende-se também aos pares docentes. O que vem demonstrar grande desconhecimento sobre o

que de fato é o AEE, provocando um efeito causal de intensos desgastes físicos e mentais aos que trabalham na SRM. Por isto, os docentes destas salas passam a ser percebidos em exigências para desenvolvimento de articulações diversas frente à sua autoafirmação diante os demais profissionais da educação vinculados ao município, estejam eles na própria unidade escolar na qual constituem ou no âmbito geral da rede.

Como afirma uma das professoras (P₂), a insatisfação proveniente pelo não reconhecimento dos pares da sua atividade é demasiadamente desgastante. A falta de reconhecimento devido a atividade do AEE não impede as docentes de buscar seu espaço, de mostrar seu trabalho. “Já me determinei que no próximo ano, no primeiro planejamento, quer queiram ou não, vão ter que me dá tempo para mostrar os resultados estatísticos, para mostrar os avanços das crianças que são atendidas na SRM”. A fala desta docente demonstra que continua resistente à invisibilidade coletiva, continua a buscar por espaço que lhe oportunize se fortalecer em sua identidade profissional, demonstrando aos demais a importância do AEE.

Embora na pesquisa tenha sido bem marcante e recorrente a fala da professora (P₂) frente à invisibilidade do AEE nas instituições educacionais, também encontramos falas opostas a ela, demonstrando ter no município pesquisado escolas nas quais os coletivos cooperam e mostram coesão, que elaboram regras próprias no desenvolvimento de um trabalho articulado entre os atuantes nas salas de aula regulares e os das SRMs. Porém, salientamos que esta colocação foi de parte das participantes.

De acordo com a docente (P₁) no encontro coletivo de discussão, o trabalho desenvolvido em sua instituição educacional frente à inclusão é excelente, pois, há parceria firmada para com os pais, equipe de apoio e as demais professoras das salas regulares. Corroborando com a professora acima citada (P₁), outra participante (P₃) afirmou isto ser possível, por ser proveniente de um trabalho de engajamento de longo prazo. Durante anos às professoras do AEE mostram o seu valor

nas escolas, inserindo a sua participação, e a de seus alunos, em momentos vários da escola, como por exemplo: premiação de aluno nota 10, aulas de educação física, apresentações em datas comemorativas, etc. Fatos estes em colaboração com outros parceiros importantes nas escolas, porém pontuais, que demonstraram engajamento ao AEE, como gestores escolares, psicólogos, coordenadora da educação inclusiva municipal, e outros docentes afinados com a causa da inclusão.

O que foi possível perceber na vivência das docentes das SRMs, foi que, conforme Sawaia (2014), trabalhar diretamente com a inclusão requer mais que ações meramente técnicas, abrange atos subjetivos que mostram o desejo do envolvido direto e indireto com o fato, e que, por conseguinte, refletem em trabalho coletivo. Quando as participantes (P₁) e (P₃) trazem em suas falas que não há coesão sólida entre os profissionais das escolas que trabalham para a aceitação da inclusão e das SRMs, como a partir de expressões de outros profissionais como: “não temos conhecimento necessário para as deficiências”, sabe-se o quão do subjetivo está imerso aí, o quão de contraditório também se manifesta. Muitos profissionais das salas de aula regulares afirmam não ter o conhecimento suficiente para promoverem a inclusão, contudo, não abrem espaço aos professores do AEE, como por exemplo, nos momentos grupais de planejamentos e/ou reuniões, para o diálogo, formação, sobre as deficiências. As docentes das SRMs, na maior parte das escolas, precisam cotidianamente declararem ações ofensivas para mostrarem a importância e necessidade de existência dessas salas. Demonstrando ser o AEE um trabalho isolado em busca incessante para torná-lo coletivo.

É fato que, conforme a PDT, quando os coletivos de trabalho são bem edificados, os trabalhadores se empoderam a lutar contra as injustiças advindas hierarquicamente. Quando existe cooperação são estruturadas ligações valiosas de ajuda mútua, solidária e harmoniosa entre os indivíduos que compartilham da mesma organização (Dejours, 2012b). Na ausência da cooperação, o trabalhador fica mais vulnerável quanto aos elementos impeditivos de seu saber-fazer. Assim

sendo, a busca das professoras do AEE pelo engajamento coletivo, justifica-se, pois, por buscarem ativamente resistir aos constrangimentos que são atrelados ao seu fazer nas salas. Conforme cita a participante a seguir (P₄):

Eu sinto muita falta de que a escola tenha outras pessoas (técnicos, direção, professores de salas regulares) que participem das reuniões do AEE para compreenderem as modificações nos termos burocráticos que têm ocorrido, de forma a pararem de questionar quando paramos 30 minutos para o preenchimento das cadernetas – **referindo-se às reuniões mensais de formação promovidas pela SEDUC**. (fala da P₄ no encontro coletivo de discussão, destaque nosso)

Como visto na fala acima, é constante a busca pela afirmação da identidade destas profissionais na comunidade escolar, no pertencimento de um coletivo, e, por conseguinte, na elaboração estratégica de defesas frente aos constrangimentos organizacionais. Mas, esse fato não é exclusivo ao AEE, não é incomum a outras atividades. Segundo Dejours (2012b), a luta pela formação identitária do trabalhador é marcada pela ambiguidade e pode ser desastrosa. Quando uma identidade é consolidada de modo insatisfatório e insuficiente, não permite que o sujeito tenha a autonomia necessária para deixá-lo ativo profissionalmente preservando a sua saúde mental. Contudo, quando do contrário, permite-o, individual e coletivamente, demonstrar resistência às variabilidades da tarefa a partir da adoção das estratégias defensivas. No caso específico das docentes que trabalham nas SRMs, há variabilidades frente a este engajamento coletivo. Nas escolas que apresentaram coesão entre os profissionais, as docentes do AEE demonstraram estar em manutenção da sua saúde mental. Contudo, naquelas em que os coletivos estavam frágeis e permeados por arranhaduras subjetivas, apresentaram estar as professoras instáveis quanto à sua saúde física e mental, relatando, parte delas, ter precisado de artifícios clínicos, como atendimento psicológico (participantes P₂ e P₃), para se manterem na atividade do AEE.

Estratégias defensivas

Em busca da manutenção de um estado ativo frente à organização do trabalho, o sujeito trabalhador, de forma individual e coletiva, passa a fazer uso de estratégias defensivas para mediatizar o sofrimento, modificando-o profundamente quanto à sua forma expressiva em estados de normalidade. Sendo ela, pois, de acordo com Molinier (2013), configurada pela consequência precária de uma busca incessante empreendida contra a doença.

Para Dejours (2011c), quando as estratégias defensivas são bem utilizadas, conseguem disfarçar o sofrimento na consciência do trabalhador de modo bem particularizado, ou seja, indicam diferentes intensidades de êxito por adaptações quanto à singularidade subjetiva humana individualizada e coletiva. Portanto, a doença só passa a ser declarada quando as estratégias de defesa fracassam (Molinier, 2013).

Em se tratando deste aspecto na organização do trabalho desenvolvido nas SRMs, fica exposto que as próprias características estruturais de funcionamento destes espaços podem sugerir a existência da fragilização dos coletivos. Pois, ao se configurarem por locais que tem por proposta pedagógica desenvolver as potencialidades dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação (Brasil, 2010), funcionam com dinâmica diferente das salas regulares: são atendimentos formalizados individual ou coletivamente (por semelhança da deficiência) e com tempos delimitados (Fávero, Pantoja, & Mantoan, 2007). Os dados da pesquisa demonstraram que este fato causa estranheza entre os componentes das instituições escolares. Segundo a participante P₃ no encontro coletivo de discussão, “o AEE não é visto, compreendido e nem valorizado”. Por falas como esta, há de considerar que existe muito desconhecimento sobre a atividade do AEE no município. O que tem causado muitos desgastes físicos e mentais para quem o executa.

Embora, pela legislação, estejam as SRMs alocadas internamente nas escolas públicas (Brasil, 2010), não significam estarem elas inseridas de modo fidedigno à dinâmica institucional. De acordo com a fala emitida pela professora na E₅ após observação sistemática e assistemática, as escolas ainda atribuem uma visão negativa para com o AEE, entendem erroneamente que seja ele um trabalho fechado e que a professora que atua na SRM é quem deve resolver a todas as questões referentes à inclusão na escola, isentando a responsabilidade dos outros constituintes da comunidade escolar para com este aspecto. O trabalho nestas salas, mostra-se por esta visão, como isolado. A SRM, para a professora da E₇, “é mal compreendida e mal interpretada, não a veem como espaço pedagógico sério, e sim como local do “passa tempo”, da distração das crianças deficientes”.

Diante deste contexto, fica perceptível que as docentes do AEE fazem uso cotidianamente de estratégias defensivas para se manterem em normalidade em um coletivo de trabalho que, conforme os depoimentos das professoras, não é bem instituído. Através do movimento de autoaceleração, as professoras buscam superar os constrangimentos advindos de um trabalho encarado pelo contraditório do individual que é imerso a um grupal. As profissionais, em sua maioria, sentem-se fragmentadas nas escolas, muito deste fato se deve pelas características diferenciadas da tarefa. Por isto, como forma de se manterem ativas em um coletivo que não a compreendem e nem a enxergam valorosamente, muitas das professoras demonstram adotar da autoaceleração, através de um ritmo incessante de atendimentos, para não focar nos atos que tendem excluir o espaço que tem por gênese fundante a inclusão. Como afirma a professora da E₆ visitada, “é preferível diminuir o tempo de atendimento em 30 minutos para que, conseguindo dar conta da demanda da escola, a gente não escute tanta besteira sobre o nosso trabalho”. Embora, por legislação, seja a própria professora que organize o cronograma de atendimento, e isto inclui o tempo, muitas das docentes manejam este aspecto como forma defensiva aos constrangimentos.

Esta ação não é incomum nas organizações de trabalho, pois, conforme Ferreira e Mendes (2003), quando elas não ofertam condições suficientes para a eclosão da mobilização subjetiva de seus trabalhadores, impera o uso das estratégias de defesa. Neste caso acima citado, proeminentemente as individuais. No município pesquisado, fica claro que as profissionais que trabalham nas SRMs usam de artimanhas diversas: diminuição do tempo de atendimento (professora da E₆); organização dos atendimentos sem pausa entre um e outro (participante P₃ do encontro coletivo de discussão); parcerias firmadas extra escola para angariamento de materiais e melhoramento da sala (professora da E₁); realização de feiras de roupas usadas, bem como, construção de oficinas com os pais para captação de recursos financeiros para compra de recursos pedagógicos e/ou confecção para facilitar o serviço; e outros. Comportamentos de busca por um ritmo acelerado da ação na SRM, bem como articulações para o alcance de melhores condições de trabalho, são bem visíveis na dinâmica trabalhista destas docentes.

Contudo, como afirma Dejours (2012b), apesar da autoaceleração ser a estratégia de defesa individual mais utilizada pelo fato de provocar a perda e diminuição da sensibilidade do trabalhador diante seu sofrimento – como verificado entre as professoras do AEE; esta estratégia, por si só, não tem tamanha força quanto as coletivas. Pois, em meio a convivência social, as estratégias individuais em certo tempo passam a ser sufocadas pelos intensos constrangimentos atrelados à tarefa, fato mais combatido pela coesão existente quando do trabalho cooperado.

A pesquisa constatou que apesar de muitas professoras do AEE relatarem dificuldades na constituição dos coletivos de trabalho nas escolas nas quais há a inserção da SRM, também foi possível observar a presença de estratégias coletivas de defesa, especialmente quando em momentos de comunhão com outros constituintes da escola, como, por exemplo, nos intervalos entre as aulas. Como afirma a participante P₃, “não buscamos falar dos problemas da escola nos intervalos porque lá não se consegue resolver nada. Decidimos não falar das questões difíceis, e

sim brincar entre nós, fica mais leve o dia a dia. As brincadeiras entre nós tornam o ambiente prazeroso”. Os acordos estabelecidos entre as professoras nos momentos de reunião demonstram ser elaborações explícitas para enfrentarem as dificuldades decorrentes das tarefas, sejam elas desenvolvidas nas SRMs ou até nas salas de aula regulares. De acordo com Dejours (2012c), é por volta da cooperação que se institui um dispositivo valioso de ajuda mútua, solidária e harmoniosa entre os trabalhadores. Quando as docentes se articulam para nas pausas não conversarem sobre as queixas do trabalho, coletivamente, surge o empoderamento frente aos fatos impeditivos do saber-fazer. Contudo, quando na organização do trabalho não há esta coesão entre os sujeitos, cada um, individualmente, lança os seus próprios artifícios, como afirma a participante P₂: “acho o intervalo sagrado, mas lá na escola fica cada professor no WhatsApp até tocar”.

Conforme observado na verbalização da participante feito acima, são adotados artifícios individuais e coletivos para suavizar os constrangimentos atrelados ao trabalho desenvolvido nas SRMs. Segundo Dejours (2007a), as estratégias coletivas de defesa são imprescindíveis para reversão do sofrimento em normalidade, possibilitando que o grupo possa continuar o trabalho. A partir das regras que são estabelecidas pelos acordos entre os trabalhadores, há contribuições fundamentais para a manutenção funcional do próprio grupo quando da participação de todos (Neves, Seligman-Silva, & Athayde, 2004). Porém, é importante ressaltar que apesar de tais estratégias protegerem os trabalhadores em sua vivência real do trabalho, elas também tendem a gerar o simbolismo ideológico de negar os riscos existentes na tarefa (Dejours, 1992), como a sobrecarga do trabalho, implicando aos trabalhadores a alienação e provocação de massas não estruturadas que podem falir o coletivo (Dejours, 2012b). Como verificado em toda a discussão, é bem possível que esta ocultação dos riscos seja uma das razões presentes na desestruturação dos coletivos de trabalho vivenciados pelas participantes desta pesquisa.

Sufrimento patológico x sofrimento criativo

De acordo com as premissas apresentadas pela PDT, o sofrimento se constitui como algo inerente ao ser humano por este ter em sua constituição a condição relacional. Não se restringe, pois, à definição de doença. Faz parte do sujeito, e, por isso, também está presente quando a ação humana é desenvolvida no trabalho (Dejours, 1994).

Para Molinier (2013), ele participa diretamente da normalidade, pois é a partir do seu sentir, que o trabalhador elabora estratégias defensivas, seja de forma individual e/ou coletiva, para o enfrentamento dos fatores impeditivos do seu fazer, mantendo-o ativamente com a sua capacidade inventiva e produtiva. Assim o sendo, não necessariamente o sofrimento se configura como patológico, também pode ser apresentado como criativo.

Conforme Lancman & Sznelwar (2011), sua origem está relacionada diretamente à inteligência humana, nos termos da saúde psíquica. Eclode quando passa a surgir entraves no executar inteligente, na recusa generalizada de sua utilização nos atos trabalhadores, bem como, no não reconhecimento dos esforços e dos custos subjetivos que cada um demonstra ao executar sua atividade.

Em se tratando da atividade docente executada nas SRMs do município pesquisado, os dados da pesquisa mostraram que o sofrimento, tanto patológico como criativo, faz-se presente cotidianamente no AEE. São muitos os elementos impeditivos do fazer destas professoras, sejam eles representados pelas ações técnicas (burocracia do fazer) ou até mesmo as relacionais (não coesão junto ao coletivo), que exigem destas profissionais estratégias defensivas e ofensivas para se manterem ativas frente à organização do trabalho, fato este nem sempre possível. Quando a participante P₃ no encontro coletivo de discussão vem relatar que “o AEE se tornou mais a burocracia de preencher papel que sua verdadeira função do atendimento ao seu público-alvo”, demonstra o quão de sofrimento tem vivenciado às profissionais diante sua tarefa. Há uma

manifestação intensa do sofrimento, o que tem provocado paralisia frente ao trabalhar a muitas docentes. Esta situação tem proporcionado a algumas delas a necessidade de reflexão sobre a permanência no trabalho das SRMs, como afirma ainda a professora P₃: “Estou em um momento prestes a deixar a sala de recursos multifuncionais e ir para uma sala regular, apesar de amar o que faço no AEE, de sentir muito prazer na minha função. Não estou sentindo prazer em ir para a escola”. No momento da coleta de dados esta professora demonstrava reflexão frente ao seu pedido de transferência. Entendemos que este pensamento sobre a possível solicitação demonstra estar a professora em sofrimento ainda criativo. Contudo, ao encerrar o ano letivo de 2018 – momento posterior à coleta de dados da pesquisa, a professora em questão não resistiu à intensa carga mental exigida para o AEE, solicitando transferência para o ensino regular. O sofrimento que ainda se mantinha criativo passou a se configurar patológico.

Este comportamento não foi exclusivo da participante acima, outras já expunham o quanto de sofrimento vivenciaram ao desempenhar sua atividade. Porém, utilizando de estratégias diferenciadas da P₃ para a continuidade do fazer na SRM. A participante P₂ permaneceu no AEE, mas pediu transferência da escola por se sentir esgotada pela demanda em excesso. A troca de escola permitiu à professora novos desafios, sair das situações que lhes causavam sobrecarga, sem abandonar o trabalho nas SRMs. Isso mostra que a professora se mantém interessada em contribuir com a inclusão, o que lhe impulsiona a galgar alternativas de continuidade do fazer. Embora se sinta “em alguns momentos, revoltada, incapaz, angustiada e incompetente por tentar fazer um trabalho que não é, muitas vezes, visto”, permanece procurando alternativas para não paralisar seu desejo de trabalhar no AEE. Demonstra, assim, estar em sofrimento criativo, pois mesmo reconhecendo a dificuldade do fazer, permanece se mobilizando subjetivamente para encontrar as melhores formas de realizar a atividade, fato evidenciado ao falar que: “está sendo difícil observar que o aluno do AEE que está na escola, não é visto, mas sei que posso mudar isso”. Os

contrangimentos do trabalho as move para uma atitude ativa de enfrentamento e não de embotamento de sua capacidade do fazer.

Outras docentes (P₁ e P₄) já admitem o sofrimento em diferentes aspectos, afirmando ser desgastante trabalhar no AEE quando se tem sucateamento dos recursos pedagógicos – instrumentos utilizados para a realização da atividade. A fala da participante P₁ de que “não vê que a escola tenha a preocupação de mudar essa realidade, por não se sentir responsável para dar condições de trabalho”, reflete o mesmo desgaste mental vivenciado pelas docentes P₂ e P₃, embora através de aspectos distintos. Fala que é corroborada pela docente P₄, “temos que estar mendigando, temos que pagar com nosso dinheiro para termos condições de trabalhar”. As dificuldades encontradas no trabalho servem como combustível para o fazer. As docentes mostram que apesar do contexto das condições de trabalho não serem favoráveis se esforçam para além das variabilidades, dos constrangimentos, da falta de materiais, para se manterem ativas e dar consecução ao trabalho.

Nestes termos, os resultados da pesquisa nos permitem afirmar que apesar de as professoras demonstrarem em suas falas níveis de sofrimento intenso frente ao desenvolvimento da atividade nas SRMs, percebe-se que ainda há indícios da resistência às situações impeditivas do fazer presentes no AEE. O sofrimento ainda não paralisou em totalidade a ação de tais trabalhadoras, demonstrando-se, pois, como criativo. Mesmo tendo neste contexto a apresentação do sofrimento – como afirma Dejours (1994) da sempre presença dele no trabalho; é possível enxergar muitas destas docentes como ativas nas organizações escolares nas quais fazem parte. Utilizam claramente de inteligência, demonstrada pela capacidade criativa de superação dos aspectos impeditivos ao fazer.

Segundo a P₂, “trabalhar na SRM é como se vivesse um casamento conflituoso. Para ser reconhecida como sujeito, é preciso estar brigando para mostrar a sua presença”. Reforçado pela

P₃ ao falar que “a atividade do AEE é muito sofrida, é um dilema direto entre o amor e o ódio. Amor por ver a progressão do aluno. Ódio por lidar com as incompreensões e a burocracia do trabalho”. Estas falas nos mostram quão dicotômica é esta tarefa. Ao mesmo tempo que tais profissionais se alimentam dos prazeres presentes no AEE, também experimentam tantos outros empecilhos. O que tem resultado para algumas o pedido de transferência da SRM para a sala regular.

Conforme afirma Lavanchichia (2015), são nestes aspectos do conteúdo do trabalho, na maneira como ele é organizado, bem como nas relações humanas presentes no ambiente no qual é executado, que provocam, em muitas ocasiões, constrangimentos outros que além de dificultarem o realizar da atividade, fazem surgir um cenário próprio de eclosão do sofrimento. Apesar destes aspectos impeditivos estarem bem visíveis na atividade docente do AEE, conforme verificado nos depoimentos acima citados, ainda se percebe formas resistentes de enfrentamento, possibilitando, com isto, a permanência ativa destas trabalhadoras nas escolas nas quais estão inseridas. E isto é bem possível, pois, conforme Dejours (2012b), a busca por afirmação identitária é marcada fortemente por ambiguidade.

Segundo a participante P₁, “É preciso haver a conscientização dos demais profissionais para com a importância da prática no AEE. Buscamos provocar o nosso empoderamento a partir da delimitação do nosso fazer”, e a P₄ “procuramos pela modificação da postura do professor da sala regular frente à SRM, a imposição/delimitação do nosso fazer é importante. Deixar clara a nossa função”. A busca pela consolidação da identidade destas trabalhadoras é constante. Contudo, de acordo com Dejours (2012c), quando no trabalho coletivo o reconhecimento delas se fizer presente, a identidade das mesmas se estabilizará e elas se manterão preservadas nos termos da saúde mental. Fato este bem concretizado quando da existência do reconhecimento de seu trabalho

Reconhecimento do trabalho

Conforme já discutido anteriormente, as estratégias de defesa utilizadas pelos trabalhadores são responsáveis por controlar o sofrimento humano atrelado ao labor, pois, impedem que este se transforme em patologia e paralise o sujeito em sua ação. Quando elas são resultantes da livre organização do trabalho, ou seja, da coesão existente entre o coletivo dos trabalhadores, há mais possibilidades de manutenção da satisfação e do equilíbrio psicossomático (Dejours, 1992) do que quando emergentes da individualidade trabalhadora. Neste interim, é por volta da cooperação que os trabalhadores se mobilizam e perpetuam atos contributivos à organização do trabalho (Dejours, 2011a).

Contudo, ao contribuir para a continuidade produtiva das organizações, os profissionais esperam ser retribuídos (Dejours, 2011a), fato que se dá essencialmente de maneira simbólica através do reconhecimento propagado pelo ato de julgar dos seus pares e da sua chefia para com o seu saber-fazer. É, pois, por volta deste reconhecimento que são registrados aspectos fundamentais na construção identitária do trabalhador, tanto quanto ao pertencimento de um coletivo, quanto à própria identidade singular, estabilizando-o e preservando sua saúde mental (Dejours, 2012b).

Em se tratando das docentes que atuam nas SRMs da cidade do nordeste brasileiro pesquisada, observou-se na pesquisa que, embora não generalizada aos componentes das unidades escolares, a retribuição simbólica é presente e vem, principalmente, dos pais/responsáveis pelas crianças e os próprios usuários. De forma geral, há diferenciação muito explícita quando ao julgamento atribuído pelos outros docentes da instituição escolar, por alguns funcionários e pela hierarquia – gestão escolar e componentes da SEDUC; para aqueles advindos dos alunos, pais e/ou responsáveis das crianças. Enquanto uns reconhecem a importância da atividade que é desenvolvida nas SRMs, outros mantem uma visão indiferente ou negativa do atendimento. De acordo com a professora P₄, “muitos dos pais são angustiados por conta da deficiência dos filhos e

por tanta exclusão que passam, são acessíveis ao nosso trabalho. Sempre vem nos agradecer pelas conquistas dos seus filhos”. Para a docente P₃, “os pais sabem que estamos para ajudar seus filhos, por isso, têm uma relação muito próxima a nós. Gostam da SRM e de nós. Mostram carinho por nosso trabalho”. E a docente P₁ relata o quão os alunos têm apreço pela sala, “todo os dias os alunos passam na SRM nem que seja para nos dar um abraço e um beijo, mesmo não sendo no horário do atendimento”.

É possível observar que conforme afirma a participante P₃, o reconhecimento do trabalho das docentes do AEE, quando o acontece, é atribuído por outros sujeitos externos às escolas – pais ou outros profissionais de outras escolas; pois os internos – os pares da mesma escola ou hierarquia; na maioria das vezes, não enxergam o atendimento. Para a participante P₂, o trabalho só é reconhecido pela hierarquia quando se tem a intenção de expor na mídia. “A gestão escolar só vê o nosso trabalho quando é para promover a escola diante à rede. Percebo que ela não considera a inclusão como algo bom, que vai melhorar a escola, tampouco que vai prejudicar”.

É perceptível distorções frente a atribuição conceitual do AEE pelos pares e hierarquia escolar. Há desconhecimento quanto às prescrições das SRMs e ao saber-fazer do AEE. Esta atividade ainda é negligenciada em muitas escolas municipais, porém, segundo as falas docentes, aos poucos, vem se tendo uma reversão do julgamento a ele atribuído, por razões intrínsecas ou extrínsecas à escola. Fato visualizado mais em algumas instituições educacionais que outras. Para a participante P₃, “os professores das salas regulares já começaram a ver o AEE com mais clareza, já pedem auxílio”. Embora, não se considere estar no ideal, percebe-se que há modificações no enxergar das SRMs e, conseqüentemente, dos atuantes nela.

Seguindo a pontuação de Dejours (2011a), a partir da retribuição simbólica que as docentes vão se mantendo ativas em sua atividade, pois, sendo reconhecidas em seu fazer, eclode o sentido do trabalho, e isto pode fazer transformar o sofrimento em prazer. Quando não há no real do

trabalho efetivada a dinâmica do reconhecimento, o sofrimento não tem como ser revertido em prazer, gerando descompensações psíquicas e somáticas aos trabalhadores. Mostram-nos os dados que, embora no AEE não haja o reconhecimento do trabalho por seus componentes hierárquicos com tanta fluidez, percebe-se que as docentes ainda se mantêm em continuidade produtiva, estando em sofrimento criativo. Os julgamentos advindos dos alunos e dos pais e/ou responsáveis pelas crianças deficientes têm possibilitado que muitas destas trabalhadoras estejam em normalidade quanto ao seu fazer. Gratificando-as valiosamente para com sua formação identitária.

Para Duarte e Mendes (2015), quando o trabalhador se sente reconhecido em sua atividade, ele passa a se enxergar aceito e admirado coletivamente, tendo, por conseguinte, a liberdade para se expressar de forma individual frente às diversas ocasiões eclodidas em sua situação de trabalho, constituindo-se por ele e não apenas demonstrando uma produção sistêmica alienada para mera sobrevivência. Percebe-se com isto que em dados momentos as docentes do AEE, apesar de vivenciarem bem de perto as cobranças de sua atividade, sentem-se reconhecidas. A participante P₄ afirma que este reconhecimento está muito atrelado às mudanças apresentadas pelos alunos receptores do serviço. “Percebo o reconhecimento pelas falas das outras professoras em reuniões, tipo: depois que o aluno passou a ir para o AEE, ele está com o comportamento mais calmo”. Apesar de nesta pontuação ficar claro um equívoco quanto às prescrições do AEE, ao atribuir a calma do aluno como aspecto comportamental a ser atingido, observa-se um mínimo de reconhecimento do trabalho docente. Mínimo porque mesmo não sendo um reconhecimento direto do saber-fazer, o professor passou a ser enxergado de algum modo.

O mais evidente nas falas das professoras foi apreender que, corroborando com o pensamento de Neves, Seligman-Silva e Athayde (2004), o prazer no trabalho desenvolvido nas SRMs presente no sofrimento criativo, passam a advir das conquistas permanentemente adquiridas no cotidiano do AEE, como a própria evolução apresentada pelos alunos atendidos. Evoluções

estas percebidas pelas próprias docentes e por outros professores, bem como pelas representações atribuídas pelos adultos responsáveis pelas crianças sobre a atuação profissional. De acordo com a participante P₁, “a atividade do AEE é apaixonante e o prazer está intrínseco ao trabalho em si, no lidar diretamente com os alunos”. Para a P₃, “o prazer está na evolução de cada um que é ocultada por vários outros profissionais. Está nos progressos das atividades de vida diária (AVD)”. Está, segundo a P₄, “na conquista afetiva dos pais e alunos e no ser elogiada pelo trabalho realizado”. Para P₂ é “ser identificada como referência para os alunos com deficiências, sentir-se empoderada e vista como seres humanos que tem fragilidade”.

Esta discussão sobre a dinâmica do reconhecimento reafirma a importância do quão é necessário se buscar por saúde mental no trabalho. Conforme verificado na teoria apresentada pela PDT, quando da presença do reconhecimento, os trabalhadores ainda se mantêm em atividade, quando de sua ausência, há a paralisia produtiva. Neste sentido, como observado na pesquisa, enquanto as docentes estiverem sendo retribuídas simbolicamente por seu fazer, mesmo minimamente, seja por qual componente for do sistema educacional, estas se manterão ativas no desempenho do seu saber-fazer em prol da inclusão.

Considerações finais

A PDT nos mostra que a existência da livre organização do trabalho é imprescindível para a manutenção ativa e produtiva dos trabalhadores. É por meio dela que são instituídos os coletivos, através da cooperação, para que haja o enfrentamento das mais diversas variabilidades presentes na tarefa.

De forma fluida, quando os trabalhadores se apresentam coesos entre si, estabelecendo regras próprias e colaborativas, provocam o surgimento de estratégias coletivas de defesa, responsáveis, em primeira instância, por fazer resistência aos constrangimentos da imposta organização do trabalho, mantendo os trabalhadores mais próximos da normalidade.

Contudo, é por volta do reconhecimento do trabalho que, de modo maior, os trabalhadores são alimentados à continuidade do seu fazer. Pois, este tem a possibilidade de reverter o sofrimento em prazer, o sofrimento patológico em criativo, permitindo aos trabalhadores a continuidade laboral.

A partir desta teoria apresentada pela PDT, pôde-se observar o quão frágil são os coletivos de trabalho das professoras do AEE frente ao cotidiano escolar, talvez pelas próprias características que elas apresentam em sua tarefa – uma profissional por turno em cada escola, bem como toda uma estruturação diferenciada da atividade desenvolvida na SRM frente à dinâmica escolar. Contudo, os resultados apontam que mesmo em meio a essa fragilidade, a retribuição simbólica advinda de alguns sujeitos da comunidade escolar, especialmente, pais e/ou responsáveis pelas crianças atendidas, os próprios alunos do serviço, e, pontualmente, alguns pares professores e representantes hierárquicos, têm provocado a sustentação do AEE, mantendo as professoras ainda em sofrimento criativo, possibilitando-as a permanecerem ativas e resistentes nas instituições educacionais.

A atividade docente nas SRMs, de forma geral, não é reconhecida pelas instituições educacionais. As docentes fazem esforços intensos para cotidianamente se afirmarem nas escolas. É preciso que haja espaços coletivos em toda a rede educacional do município para que o docente do AEE se coloque, para que as informações sobre a SRM sejam propagadas, a fim de que chegue o momento que este espaço e profissionais saiam da invisibilidade. Para que, de fato, estes sujeitos, mesmo em meio às particularidades da categoria docente, sintam-se pertencentes a um coletivo de trabalho, e, por conseguinte, mais fortalecidos a resistir a tantas variabilidades presentes na docência. Propiciar espaços de discussões coletivas sobre a atividade pode potencializar a luta pela saúde mental das docentes.

Referências

- Brasil. (2010). *Nota Técnica Nº 11/2010 - Orientações para a Institucionalização na Escola, da Oferta do Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais*. Brasília: MEC/SEESP.
- CNE/CEB. (4 de Outubro de 2009). *Resolução nº 4/2009 - Institui as diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Fonte: Portal do Ministério da Educação: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf
- Carpentier-Roy. M. C. (1992). *Organisation du Travail e Santé Mentale Chez les Enseignantes e les Enseignants du Primaire et du Secondaire - Rapport de Recherche*: Canadá.
- Dejours, C. (1992). *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. São Paulo: Cortez.
- Dejours, C. (1994). *Psicodinâmica do trabalho: contribuições da Escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho*. São Paulo: Atlas.
- Dejours, C. (2007a). *A banalização da injustiça social*. Rio de Janeiro: FGV.
- Dejours, C. (2007b). Psicodinâmica do trabalho na pós-modernidade. Em A. L. Mendes, S. C. Lima, & E. P. Facas, *Diálogos em psicodinâmica do trabalho* (pp. 17-18). Brasília: Paralelo 15.
- Dejours, C. (2011a). Addendum: Da psicodinâmica à psicopatologia do trabalho. Em S. Lancman, & L. Sznalwar, *Christophe Dejours: Da psicodinâmica à psicopatologia do trabalho* (pp. 57-123). Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Dejours, C. (2011b). Sofrimento e prazer no trabalho: a abordagem da psicopatologia do trabalho. Em S. Lancman, & L. I. Sznalwar, *Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho* (pp. 167-183). Rio de Janeiro: Fiocruz.

- Dejours, C. (2012b). *Psicodinâmica do trabalho, contribuições da escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho*. São Paulo: Atlas.
- Dejours, C. (2012c). *Trabalho vivo: trabalho e emancipação*. Brasília: Paralelo 15.
- Duarte, F. S., & Mendes, A. M. (2015). Da escravidão à servidão voluntária: perspectivas para a clínica psicodinâmica do trabalho no Brasil. *Revista Estudos Organizacionais e Sociedade*, 68-128.
- Fávero, E. A., Pantoja, L. M., & Mantoan, M. T. (2007). *Formação continuada a distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas*. Brasília: SEESP/SEED/MEC.
- Ferreira, M. C., & Mendes, A. M. (2003). Trabalho e riscos de adoecimento: o caso dos auditores fiscais da previdência social brasileira. *Fena-fisp*.
- Gernet, I. (2010). Psicodinâmica do reconhecimento. Em A. M. Mendes, *Psicodinâmica e clínica do trabalho: Temas, interfaces e casos brasileiros* (pp. 61-76). Curitiba: Juruá.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos da metodologia científica*. São Paulo: Atlas.
- Lancman, S., & Szenelwar, L. I. (2011). *Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Lavnchicha, G. R. (2015). A clínica psicodinâmica do trabalho: teoria e método. *Khóra, Revista Transdisciplinar*, 841-855.
- Lopes, E., & Marquezine, M. C. (2012). Sala de Recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 487-506.
- Molinier, P. (2013). *O trabalho e a psique - Uma introdução à psicodinâmica do trabalho*. . Brasília: Paralelo 15.

- Monteiro, J. K. (2010). Organização do trabalho e sofrimento psíquico de trabalhadores da saúde. Em A. M. Mendes, *Psicodinâmica e clínica do trabalho: Temas, interfaces e casos brasileiros* (pp. pp. 335-345). Curitiba: Juruá.
- Neves, M. Y. (1999). *Trabalho Docente e Saúde Mental: A dor e a delícia de ser (tornar-se) professora*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psiquiatria, Psicanálise e Saúde Mental, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: RJ.
- Neves, M. Y., Seligman-Silva, E., & Athayde, M. (2004). Saúde mental e trabalho: um campo de estudo em construção. Em A. Araújo, M. d. Alberto, M. Y. Neves, & M. Athayde, *Cenários do trabalho: subjetividade, movimento e enigma* (pp. 19-49). Rio de Janeiro: DP&A.
- Paisan, M. S., Mendes, E. G., & Cia, F. (2017). Atendimento Educacional Especializado: aspectos da formação do professor. *Cadernos de Pesquisa*, 964-981.
- Sawaia, B. (2014). O sofrimento ético-político como uma categoria útil de análise da dialética exclusão/inclusão. Em B. Sawaia, & Org., *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. (pp. 99-120). Petrópolis: Vozes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, objetivou-se compreender os meandros da atividade do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que é desenvolvida nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), desenvolvida pelas docentes, para promover ações de inclusão das pessoas com deficiências nas escolas públicas da rede municipal de educação da cidade de Campina Grande (PB). Para tanto, buscou-se na Psicodinâmica do Trabalho (PDT) o embasamento teórico-metodológico pertinente para a análise do trabalho desta categoria profissional.

As vivências subjetivas oportunizadas pela pesquisa demonstraram que há discrepância entre o que é prescrito pela legislação nacional no que tange o desempenho da função docente na SRM para o que de fato se apresenta no real do trabalho das escolas regulares do município campinense. Existe grande variabilidade nas salas dispostas na cidade de Campina Grande (PB). Não são todas que conseguem se aproximar das prescrições. Há diversos contextos que impedem a aproximação com as normas que são preestabelecidas para o funcionamento das salas, como: arranhaduras na relação intersubjetiva com os pares institucionais; falhas na responsabilização dos pais das crianças que são atendidas no espaço para a realização do atendimento no contraturno; déficit quanto à logística organizacional do AEE no que se trata do tempo para a elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado, do registro nos diários de sala, da delimitação do cronograma/tempo de atendimento, dentre outros documentos; raras atualizações de oferta de condições de trabalho (recursos pedagógicos e de infraestrutura da sala), etc. Neste contexto, após detectar o hiato existente entre o prescrito e o real da atividade do AEE, a Secretaria de Educação Municipal, a partir da intervenção do Ministério da Justiça Estadual, reestruturou algumas condutas para o funcionamento das SRMs com o intento de dirimir os elementos impeditivos da aproximação prática para com os termos legais. Contudo, algumas das novas normas estabelecidas pela SEDUC às professoras passaram a provocar novos desgastes emocionais a estas profissionais.

Demonstraram elas necessitar uma intensa mobilização subjetiva e desenvolvimento de estratégias defensivas, individual e coletivamente, para continuarem ativas realizando sua atividade em prol da inclusão escolar das crianças com deficiências. Pelas colocações docentes, compreendeu-se, pois, que há tanto prazer quanto sofrimento imbricados na atividade do AEE.

As docentes estão constantemente a utilizar de sua inteligência prática para superar os constrangimentos da tarefa que desempenham. São desenvolvidos por elas, cotidianamente, modos de gestão que as permitem adequar o *modus operandi* a fim de superar os impedimentos para a realização do AEE e a sobrecarga do trabalho. Pois, apesar de cada instituição educacional ter suas particularidades, há alguns fatores impeditivos que são comuns a parte das escolas, como por exemplo: o extrapolar do tempo do atendimento da criança por não ida dos pais e/ou responsáveis pegá-la no tempo preestabelecido – quando se trata do contraturno; encaixe do tempo para elaboração dos registros documentais – diários, planos de atendimento, relatórios – que não são suficientes de fazê-lo nas horas departamentais instituídas pela SEDUC; atropelo da hora do intervalo escolar, e, por conseguinte, não encontro com os demais profissionais da escola nos intervalos; incompreensão da atividade do AEE por parte dos outros docentes; e condensação do tempo do atendimento para aumento da quantidade dos alunos contemplados na SRM – para estar em conformidade com a norma estabelecida pela SEDUC após o Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) emitido pelo Ministério Público Estadual. Foi possível observar que muitas das docentes, ainda estando em sofrimento criativo, conseguem desenvolver o magistério em meio a tais constrangimentos. Contudo, também foi constatado na pesquisa que outra parte não mais resiste às variabilidades imbricadas ao fazer nas SRMs, passando a incorporar toda a carga mental e física da atividade do AEE, e, por isto, sucumbindo ao sofrimento patológico. Percebeu-se, pois, que estas profissionais passaram a adotar como estratégia para a sua regulação psíquica, o pedido de transferência da SRM para a sala de aula regular.

Foi também evidenciado na pesquisa que, mesmo em meio às especificidades na formação coletiva da categoria docente – tarefa estigmatizada pelo isolamento; quando o coletivo de trabalho da instituição escolar se mostrou coeso, a docente do AEE, que nele pertence, manteve-se em sofrimento criativo. Quando do contrário, mostrou-se em vivências do sofrimento patológico, não resistindo por muito tempo na tarefa. O sentimento de invisibilidade do AEE se fez presente em várias escolas municipais. A SRM comumente não é compreendida com pertencimento às instituições. Há um movimento comum nas escolas para a não aceitação desta inclusão imposta pelos termos legais, resultando em ações visíveis e invisíveis que negam a existência do AEE. Não é unânime às escolas a compreensão sobre esta atividade. Isto requisita às docentes das SRMs uma enorme mobilização subjetiva em prol de sua afirmação identitária. O que demonstrou ser provocador de grande desgaste físico e mental a estas profissionais. Pois, ficou constatado que, no real do trabalho na cidade campinense, o AEE é caracterizado como um trabalho isolado em muitas das escolas, que busca incessantemente se tornar coletivo, conforme às prescrições nacionais.

Por volta desta discrepância, são utilizados pelas docentes do AEE, mecanismos de defesa em busca de manutenção ativa na função, como por exemplo: a autoaceleração do ritmo dos atendimentos, a articulação com elementos externos à escola para busca de melhores condições de trabalho, a negação quanto à discussão junto aos outros docentes dos fatores reversivos ao fazer do magistério, dentre outros. São adotadas medidas várias que galgam pela normalidade psíquica docente. Ações que tanto se inserem no rol das estratégias defensivas como das ofensivas. Isto tem desencadeado que as profissionais tanto vivenciem os sofrimentos constituintes no AEE, como o prazer, alimentando-se deste último para a sua continuidade funcional.

As docentes participantes da pesquisa afirmaram ser retribuídas simbolicamente pelo seu fazer. Embora tenha sido com mais constância por atribuição de constituintes específicos da comunidade escolar: pais e/ou responsáveis das crianças usuárias do serviço, e dos próprios alunos.

Há pouco reconhecimento por parte dos componentes hierárquicos e dos pares profissionais. Apesar disto, tem-se mantido, em muitas das docentes, o equilíbrio psíquico atrelado ao seu trabalho. O reconhecimento, mesmo não sendo completo e sintonizado a todos da comunidade escolar, tem conseguido reverter, a parte das professoras, o sofrimento em prazer. Mantendo-as em continuidade produtiva. O sentimento provocado pelo reconhecimento da atividade desempenhada por estas professoras as gratifica em sua formação identitária, mesmo que não esteja sendo de forma total no município.

Diante deste contexto, continuar problematizando os aspectos impeditivos ao fazer docente do AEE, demonstra ser um campo fecundo aos que se afinam a pesquisar sobre a saúde do trabalhador. Esta é uma atividade que ainda tem buscado se afirmar nas redes educacionais do país, isto tem provocado intensos desgastes psíquicos aos profissionais. A Psicologia, através da Psicodinâmica do Trabalho (PDT), tem muito a contribuir com estes trabalhadores. É preciso refletir sobre esta atividade. É possível que pesquisas com este cunho, possam favorecer os docentes das SRMs o desenvolvimento da perlaboração profissional sobre o seu saber-fazer a fim de estar mais em permanência na normalidade quanto à sua ação funcional. Faz-se necessária a propagação informacional sobre o AEE, este espaço precisa ser reconhecido, o profissional precisa ser enxergado. É preciso ter atualizações nas SRMs a fim de ofertar a estes profissionais melhores condições de trabalho – recursos pedagógicos e de infraestrutura. A carga mental exigida para a execução desta tarefa é intensa. Cuidar de quem cuida, de quem está diretamente empenhado a promover a inclusão proposta pelas normas é imprescindível. O docente precisa ser escutado. Sua saúde mental tem-se fragilizado pelas condições e organização de trabalho a ele impostos. É necessário refletir sobre os constrangimentos atrelados ao AEE para que possam ser transformadas as arranhaduras organizacionais presentes nesta tarefa. Criar espaços coletivos de discussões em prol desta categoria profissional pode colaborar minimizando os danos psicológicos provocados

pela atividade do AEE, fortalecendo estes docentes para desenvolverem estratégias comportamentais que lhes mantenham mais em prazeres que em sofrimentos. O trabalho pode potencializar sim as capacidades cognitivas e psíquicas humanas. É necessário transformá-lo!

REFERÊNCIAS

- Alves, G. (2011). *Trabalho e subjetividade. O espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório*. São Paulo: Boitempo.
- Alves, P. C. (2002). Nervoso e experiência de fragilização: narrativas de mulheres idosas. Em M. C. Minayo, & C. E. Coimbra Júnior, *Antropologia, saúde e envelhecimento* (pp. pp. 153-174). Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Antunes, R. (1999). Dimensões da crise estrutural do capital. Em R. Antunes, *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho* (pp. 29-34). São Paulo: Boitempo.
- Batista, C. A., Ropoli, E. A., Mantoan, M. T., & Figueiredo, R. V. (2007). *Formação continuada a distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado*. Brasília: SEESP/SEED/MEC.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico.
- Brasil. (2010). *Nota Técnica Nº 11/2010 - Orientações para a Institucionalização na Escola, da Oferta do Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais*. Brasília: MEC/SEESP.
- Brasil. (10 de Março de 2012). *Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*. Fonte: MEC/SECADI:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-docorientador-
- Brasil, M. E. (2001). *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: MEC/SEESP.

- Brito, J., Neves, M., & Athayde, M. (2003). *Caderno de textos: programa de formação em saúde, gênero e trabalho nas escolas*. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB.
- Carpentier-Roy, M. C. (1992). *Organisation du Travail e Santé Mentale Chez les Enseignantes e les Enseignants du Primaire et du Secondaire - Rapport de Recherche*: Canadá.
- Clot, Y. (2010). *Trabalho e poder de agir*. Belo Horizonte: Fabrefactum.
- CNE/CEB. (4 de Outubro de 2009). *Resolução nº 4/2009 - Institui as diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Fonte: Portal do Ministério da Educação: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf
- Dejours, C. (1986). Por um novo conceito de saúde. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, 7-11.
- Dejours, C. (1992). *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. São Paulo: Cortez.
- Dejours, C. (1994). *Psicodinâmica do trabalho: contribuições da Escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho*. São Paulo: Atlas.
- Dejours, C. (1999). *Conferências Brasileiras: identidade, reconhecimento e transgressão no trabalho*. São Paulo: Fundap: EAESP/GV.
- Dejours, C. (2004). A metodologia em psicodinâmica do trabalho. . Em S. Lancman, & L. Sznalwar, *Christophe Dejours: Da psicodinâmica à psicopatologia do trabalho*. (pp. 105-126). Brasília: Paralelo 15.
- Dejours, C. (2007a). *A banalização da injustiça social*. Rio de Janeiro: FGV.
- Dejours, C. (2007b). Psicodinâmica do trabalho na pós-modernidade. Em A. L. Mendes, S. C. Lima, & E. P. Facas, *Diálogos em psicodinâmica do trabalho* (pp. 17-18). Brasília: Paralelo 15.

- Dejours, C. (2011a). Addendum: Da psicodinâmica à psicopatologia do trabalho. Em S. Lancman, & L. Sznelwar, *Christophe Dejours: Da psicodinâmica à psicopatologia do trabalho* (pp. 57-123). Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Dejours, C. (2011b). Sofrimento e prazer no trabalho: a abordagem da psicopatologia do trabalho. Em S. Lancman, & L. I. Sznelwar, *Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho* (pp. 167-183). Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Dejours, C. (2012a). *Psicodinâmica do trabalho, contribuições da escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho*. São Paulo: Atlas.
- Dejours, C. (2012b). *Sexualidade e trabalho*. Brasília: Paralelo 15.
- Dejours, C. (2012c). *Trabalho vivo: trabalho e emancipação*. Brasília: Paralelo 15.
- DSM-5. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. [Manual]*. Porto Alegre: Artmed.
- Duarte, F. S., & Mendes, A. M. (2015). Da escravidão à servidão voluntária: perspectivas para a clínica psicodinâmica do trabalho no Brasil. *Revista Estudos Organizacionais e Sociedade*, 68-128.
- Esponda, M. A. (2012). Trabajo y salud en los años de la reestructuración productiva. El caso de los trabajadores de la ex Propulsora Siderúrgica, Ensenada, Buenos Aires. *Cadernos de Campo*, 81-98.
- Fávero, E. A., Pantoja, L. M., & Mantoan, M. T. (2007). *Formação continuada a distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas*. Brasília: SEESP/SEED/MEC.
- Ferreira, J. B. (2010). Análise clínica do trabalho e processo de subjetivação: um olhar da psicodinâmica do trabalho. Em A. M. Mendes, *Psicodinâmica e clínica do trabalho: temas, interface e casos brasileiros*. (pp. 125-135). Curitiba: Juruá.

- Ferreira, M. C., & Mendes, A. M. (2003). Trabalho e riscos de adoecimento: o caso dos auditores fiscais da previdência social brasileira. *Fena-fisp*.
- Gernet, I. (2010). Psicodinâmica do reconhecimento. Em A. M. Mendes, *Psicodinâmica e clínica do trabalho: Temas, interfaces e casos brasileiros* (pp. 61-76). Curitiba: Juruá.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos da metodologia científica*. São Paulo: Atlas.
- Lancman, S., & Szenelwar, L. I. (2011). *Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Lavnchicha, G. R. (2015). A clínica psicodinâmica do trabalho: teoria e método. *Khóra, Revista Transdisciplinar*, 841-855.
- Libâneo, J. C. (2001). *Organização e Gestão da Escola - teoria e prática*. Goiânia: Alternativa.
- Lopes, E., & Marquezine, M. C. (2012). Sala de Recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 487-506.
- Louzada, R. S. (2013). Reflexões sobre a metodologia de pesquisa em psicodinâmica do trabalho. *Rev. NUFEN*, 26-35.
- Luckesi, C. C. (1994). *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez.
- Macedo, K. B. (2017). Introdução e expansão da psicodinâmica do trabalho no Brasil: entrevista com Dejours. *Psicol. Estud*, 497-502.
- Marx, K., & Engels, F. (2007). *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo.
- MEC/SECADI. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação.

- MEC/SECADI. (17 de Novembro de 2011). *Decreto nº 7.611 - Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado*. Fonte: Governo Federal: www.planalto.gov.br
- Mendes, A. M. (2007). *Psicodinâmica do Trabalho: Teoria, métodos e pesquisas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mendes, A. M. (2008). *Trabalho & Saúde. O sujeito entre emancipação e servidão*. Curitiba: Juruá.
- Mendes, A. M., Araújo, L. K., & Merlo, A. R. (2011). *Psicodinâmica e clínica do trabalho: temas, interfaces e casos brasileiros*. Curitiba: Juruá.
- Mendes, A. M., Merlo, A. R., Duarte, F. S., & Araujo, L. K. (2014). Práticas clínicas no contexto da psicodinâmica do trabalho brasileira. Em P. Bendassolli, & L. Soboll, *Métodos de pesquisa e intervenção em psicologia do trabalho: clínicas do trabalho*. (pp. 63-79). São Paulo: Atlas.
- Molinier, P. (2013). *O trabalho e a psique - Uma introdução à psicodinâmica do trabalho*. Brasília: Paralelo 15.
- Monteiro, J. K. (2010). Organização do trabalho e sofrimento psíquico de trabalhadores da saúde. Em A. M. Mendes, *Psicodinâmica e clínica do trabalho: Temas, interfaces e casos brasileiros* (pp. pp. 335-345). Curitiba: Juruá.
- Neves, M. Y. (1999). *Trabalho Docente e Saúde Mental: A dor e a delícia de ser (tornar-se) professora*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psiquiatria, Psicanálise e Saúde Mental, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: RJ.
- Neves, M. Y., Seligman-Silva, E., & Athayde, M. (2004). Saúde mental e trabalho: um campo de estudo em construção. Em A. Araújo, M. d. Alberto, M. Y. Neves, & M. Athayde,

- Cenários do trabalho: subjetividade, movimento e enigma* (pp. 19-49). Rio de Janeiro: DP&A.
- Oliveira, R. A. (2010). A concepção de trabalho na filosofia do jovem Marx e suas implicações antropológicas. *Kínesis*, 72 – 88.
- Paisan, M. S., Mendes, E. G., & Cia, F. (2017). Atendimento Educacional Especializado: aspectos da formação do professor. *Cadernos de Pesquisa*, 964-981.
- Queiroz, M. S. (2005). Antropologia, saúde e medicina: uma perspectiva teórica a partir da teoria da ação comunicativa de Habermas. Em M. Minayo, & C. Coimbra Jr, *Críticas atuantes: ciências sociais e humanas em saúde na América Latina* (pp. 109-129). Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Rodrigues, J. C. (2005). Os corpos na antropologia. Em M. C. Minayo, C. E. Coimbra Jr, & Orgs., *Críticas atuantes: ciências sociais e humanas em saúde na América Latina* (pp. 157-182). Rio de Janeiro: FIOCRUZ.
- Rossi, E. Z. (2010). Método de pesquisa em psicodinâmica do trabalho. Em A. M. Mendes, *Psicodinâmica e clínica do trabalho: temas, interface e casos brasileiros* (pp. 113-124). Curitiba: Juruá.
- Santos, E. C. (2015). A reestruturação produtiva - do fordismo à produção flexível no estado de São Paulo. Em E. S. Sposito, *Medidas antidumping e política doméstica: o caso da citricultura stadunidense* (pp. 201-245). São Paulo: UNESP.
- Saviani, D. (2013). *Histórias das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados.
- Sawaia, B. (2014). O sofrimento ético-político como uma categoria útil de análise da dialética exclusão/inclusão. Em B. Sawaia, & Org., *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. (pp. 99-120). Petrópolis: Vozes.

- Schuch, P. (1999). AIDS e sexualidade entre universitários solteiros de Porto Alegre: um estudo antropológico. Em M. C. Rabelo, P. C. Alves, & I. M. Souza, *Experiência de doença e narrativa* (pp. 199-210). Rio de Janeiro: FIOCRUZ.
- SEESP. (7 de Maio de 2010). *Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial*. Fonte: Portal MEC: portal.mec.gov.br
- Silva, F. H., & Freitas, L. G. (2010). Organização do trabalho, prazer-sofrimento e estratégias de mediação no trabalho de programadores de faculdade via internet. Em A. M. Mendes, *Psicodinâmica e clínica do trabalho: Temas, interfaces e casos brasileiros* (pp. 433-450). Curitiba: Juruá.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE AJUSTAMENTO DE CONDUTA (TAC)



MINISTÉRIO PÚBLICO DA PARAÍBA
 PROMOTORIA DE JUSTIÇA DE DEFESA DOS DIREITOS DA EDUCAÇÃO

INQUÉRITO CIVIL PÚBLICO Nº 003.2017.000729
PROJETO É INCLUINDO QUE SE APRENDE
TERMO DE AJUSTAMENTO DE CONDUTA Nº 01/2018

O **MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DA PARAÍBA**, por seu (sua) representante que esta subscreve, no uso de suas atribuições legais, e o **MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE**, pessoa jurídica de direito público interno, pela **Secretária de Educação do Município, IOLANDA BARBOSA DA SILVA**, nos termos do disposto no Artigo 5º, § 6º, da Lei nº 7.347/85 – Lei da Ação Civil Pública (LACP) e

CONSIDERANDO que o artigo 205 da Constituição da República preceitua que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;

CONSIDERANDO que a Constituição da República dispõe em paralelo, no artigo 208, que a educação será dever do Estado, a ser efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, na rede regular de ensino sempre que possível, nos termos do inciso III do tópico referido;

CONSIDERANDO que, simetricamente, o artigo 4º da Lei nº 9.394/96 expressa que “o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: (...) III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;

CONSIDERANDO que o artigo 7º do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90, garante à criança e ao adolescente o direito à proteção da vida, da saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento harmonioso, em condições dignas de existência;

CONSIDERANDO que a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social, reforça a ideia de acolhimento social das pessoas sob tais condições especiais, especialmente nas alíneas “c” e “e” do artigo 2º, ao determinar que o Poder Público deve promover a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em

A handwritten signature in black ink, appearing to be the initials "B" followed by a stylized name, is located at the bottom right of the page.



**É INCLUINDO
QUE SE APRENDE**

**MINISTÉRIO PÚBLICO DA PARAÍBA
PROMOTORIA DE JUSTIÇA DE DEFESA DOS DIREITOS DA EDUCAÇÃO**

estabelecimentos públicos de ensino, assim como o acesso dos alunos com deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos;

CONSIDERANDO os objetivos do PROJETO “É INCLUINDO QUE SE APRENDE”, no sentido de investigar e promover ações ministeriais concretas a fim de que o município possua a quantidade necessária de salas de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado (AEE), em funcionamento e devidamente dotadas de pessoal e equipamentos necessários, visando garantir condições para um aprendizado inclusivo completo e efetivo, garantindo o cumprimento da legislação que regula a espécie;

CONSIDERANDO que se constatou pela equipe técnica do Ministério Público da Paraíba, conforme Relatório de inspeção *in loco* constante dos Eventos 37/38 dos autos virtuais, que no Município de Campina Grande há irregularidades que precisam ser corrigidas quanto a esta problemática;

RESOLVEM

Celebrar o presente **TERMO DE AJUSTAMENTO DE CONDUTA**, com fulcro no Artigo 5º, § 6º, da Lei Federal nº 7.347/85 – LACP e Artigo 211 da Lei Federal nº 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, mediante os seguintes **TERMOS**:

Art. 1º - O Município de Campina Grande, através de sua Secretaria de Educação, assume a obrigação de manter um fazer consistente e equânime na reestruturação de suas salas de AEE, através de reordenamento do número de salas, de modo a atender o objetivo do Programa: garantir a inclusão e atendimento das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, assegurando a oferta em quantidade de salas suficientes; considerando que atualmente o Município possui 50 (cinquenta) salas de AEE e deverá apresentar plano de reordenamento até dezembro/ 2018, levando em consideração: melhoria de estrutura física nas salas que necessitem de reparos e que possam manter o funcionamento; fechamento das salas que não apresentam capacidade de desenvolver o serviço com a qualidade e estrutura necessária e sua instalação noutras Unidades Educacionais, onde haja demanda de atendimento e estrutura física.

Art. 2º - A Secretaria de Educação do Município se compromete estabelecer prazo para finalização dos Regimentos Escolares e do Projeto Político Pedagógico até Dezembro/2018, determinando para que se faça incluir as orientações para o funcionamento da Política de Educação Inclusiva e as salas de AEE em tais regulamentos.



**É INCLUINDO
QUE SE APRENDE**

**MINISTÉRIO PÚBLICO DA PARAÍBA
PROMOTORIA DE JUSTIÇA DE DEFESA DOS DIREITOS DA EDUCAÇÃO**

Art. 3º - A Secretaria e o Ministério Público se comprometem a realizar ação conjunta, objetivando esclarecer a Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE que afasta a necessidade de exigência de Laudo para prestar informações ao CENSO, que o referido Laudo só se faz necessário para o atendimento em sala de AEE.

Art. 4º – A Secretaria de Educação do Município de Campina Grande, de acordo com o relatório de visitas técnicas e obras em curso, se compromete dar seguimento aos serviços necessários de adequação das salas de AEE e acessibilidade das Unidades Educacionais, conforme planejado na reestruturação das unidades, disposta no Artigo 1º, estipulando como prazo para atendimento das demandas dezembro de 2019.

Art. 5º – A Secretaria de Educação e o Ministério Público atuarão em conjunto, no sentido de garantir a matrícula dos alunos(as) que necessitam do atendimento das salas de AEE, bem como na conscientização e responsabilização dos pais e/ou responsáveis legais pela assiduidade do filho com deficiência na sala de AEE e classe regular.

Parágrafo único – A Secretaria de Educação irá promover capacitação dos gestores para que estes informem diretamente a Promotoria de Defesa dos Direitos da Educação de Campina Grande os casos de evasão escolar dos(as) alunos(as) com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, bem como de falta de frequência dos(as) alunos(as) das salas de AEE para que as medidas judiciais de garantia ao acesso à educação regular e especial sejam respeitadas pelos pais e responsáveis do aluno(a) assistido(a).

Art. 6º – A Secretaria de Educação do Município de Campina Grande se compromete manter a designação de cuidadores (apoio pedagógico) para os(as) alunos(as) com deficiência e dependência que necessitam de acompanhamento, levando em consideração a capacitação ou titulação do cuidador com formação em pedagogia, visando assim a ação desses profissionais na função de “professor mediador”.

Art. 7º – Em razão da peculiaridade de cada um dos casos que demandam atendimento em salas de AEE, a Secretaria de Educação do Município de Campina Grande se compromete a reordenar as salas em conformidade com o Artigo 1º; regularizar a carga-horária dos atendimentos; redistribuir os professores, garantindo o atendimento de até 12 alunos(as) por turno; garantir o plano de atendimento individual do(a) aluno(a) com a carga-horária necessária para cada caso, realizando o acompanhamento e monitoramento dos planos individuais para verificar o seu desenvolvimento.



**É INCLUINDO
QUE SE APRENDE**

**MINISTÉRIO PÚBLICO DA PARAÍBA
PROMOTORIA DE JUSTIÇA DE DEFESA DOS DIREITOS DA EDUCAÇÃO**

Art. 8º - A partir do reordenamento das salas de AEE do Município, a Secretaria se compromete, até dezembro de 2019, adequar o mobiliário das salas de AEE, regularizando junto ao FNDE a transferência de mobiliário, e requerendo no PAR/FNDE/MEC novos mobiliários e equipamentos, enquanto que a melhoria do acervo de material pedagógico em todas as Unidades Educacionais será adquirida com recursos próprios em conformidade com a previsão orçamentária da Lei Orçamentária Anual (LOA), quando não seja possível a intervenção do Programa de Educação Inclusiva do Governo Federal.

Art. 9º - O não cumprimento de qualquer das cláusulas previstas neste Termo implicará em multa pessoal solidária cominatória aos representantes do Município e signatários do presente equivalente a R\$ 5.000,00 (cinco mil reais), acrescidas de R\$ 500,00 (quinhentos reais) por dia de atraso. A multa cominatória será destinada ao Fundo Estadual dos Direitos Difusos, conta nº 11.790-0 – Agência 1618-7, sem prejuízo da adoção das medidas judiciais cabíveis, com a apuração de eventual responsabilidade por omissão do agente público;

Art. 10 - Cópia do presente Termo de Ajustamento de Conduta, que será encaminhado ao Centro de Apoio Operacional das Promotorias de Defesa da Educação, nos moldes do Artigo 14, § 7º da Resolução CPJ/MPPB nº 04/2013.

Por fim, por estarem compromissados, firmam este presente TERMO em 02 (duas) vias de igual teor, que produzirá efeitos a partir de sua celebração e terá eficácia de título executivo extrajudicial, na forma da lei (Artigo 211- ECA e parágrafo 6º do artigo 5º - Lei Federal nº 7.347/85 – LACP e inciso VII do Artigo 585 – Código de Processo Civil).

Campina Grande/PB, 04 de junho de 2018.

ALCIDES LEITE DE AMORIM
PROMOTOR DE JUSTIÇA

IOLANDA BARBOSA DA SILVA

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE/PB

ANEXO B – OFÍCIO DA SEDUC/INFORMATIVO SOBRE O TAC



Estado da Paraíba
 Prefeitura Municipal de Campina Grande
 Secretaria de Educação

OFÍCIO Nº 003/SEDUC/2019/GABINETE DA SECRETÁRIA

Campina Grande, 01 de fevereiro de 2019.

Ilmos Senhores
DIRETORES DE UNIDADES EDUCACIONAIS
 Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande

O Município de Campina Grande, através da Secretaria de Educação, assumiu a obrigação de manter um fazer pedagógico consistente e equânime na reestruturação e reordenamento de suas salas de AEE (Atendimento Educacional Especializado), por meio de TAC (Termo de Ajustamento de Conduta), firmado com o Ministério Público e em cumprimento a Política Nacional de Educação Especial, revisada em 2018 (SECADI/MEC):

Diante do exposto, comunicamos que para manter o funcionamento das turmas de AEE é necessário que haja demanda de atendimento e que sejam seguidas as orientações abaixo estabelecidas:

- ✓ Garantia da matrícula de 15 (quinze) alunos de AEE por turno;
- ✓ Preenchimento das Informações sobre matrículas e da formação da turma no Sistema de Matrículas da SEDUC. A vinculação do professor estará condicionada ao cumprimento desse procedimento;
- ✓ O professor para ser vinculado deverá ter formação específica e/ou experiência profissional mínima de 3 (três) anos em Educação Especial (sala de AEE) e cumprido o estágio probatório no Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande.

Certos de contarmos com o pronto atendimento a estas orientações, nos colocamos à disposição para dirimir eventuais dúvidas e contribuir com o cumprimento do direito à educação.

Atenciosamente,

Iolanda Barbosa da Silva
IOLANDA BARBOSA DA SILVA
 Secretária de Educação

*Recebido em
 11/02/2019*

Secretaria de Educação
 Rua Paulino Raposo, 347 – Centro – Campina Grande/PB. CEP: 58.400-358
 E-mail: gabinetedaseduc@yahoo.com.br
 Telefone: 3322.5503

ANEXO C – RESOLUÇÃO Nº 02/2019 DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

SEMANÁRIO OFICIAL Nº 2.620 – CAMPINA GRANDE, 22 A 26 DE ABRIL DE 2019

PÁGINA 5

COM COMBUSTÍVEL E MOTORISTA POR CONTA DA CONTRATADA. **OBJETO DO ADITIVO:** Prorrogação do prazo A PARTIR DE 18/04/2019, ATÉ 18 de Abril DE 2020. VALOR DO ADITIVO: R\$: 115.000,00 (CENTO E QUINZE MIL REAIS) **DOTAÇÃO ORÇAMENTÁRIA:** 08 243 1018 2114 **ELEMENTO DE DESPESA:** 3390.39. **FONTE DE RECURSOS:** 1311 **FUNDAMENTAÇÃO:** Art. 57, I, § 1º, da Lei nº 8.666/93, alterada. **SIGNATÁRIOS:** EVA GOUVEIA e JOSE ANTONIO DA SILVA **LOCALCOES DE ONIBUS DATA DE ASSINATURA:** 15/04/2019.

EVA GOUVEIA

Secretária Municipal de Assistência Social

EXTRATO DE CONTRATOS

OBJETO: AQUISIÇÃO DE ITENS EM GERAL PARA ATENDER AS NECESSIDADES VINCULADAS A SECRETARIA MUNICIPAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL. **FUNDAMENTO LEGAL:** Pregão Presencial nº 25004/2019. **DOTAÇÃO:** Recursos Próprios do município de Campina Grande: 08 243 1018 2114; 08 243 1017 2115; 08 244 1017 2126; 08 244 1017 2118; 08 244 1018 2119; 08 244 1017 2121; 08 244 1018 2123; 08 243 1029 2126; 08 244 1018 2127; 04 122 2001 2128; 08 243 1018 2129 elemento de despesa 3390.30; Fonte 1311; 1001 **VIGÊNCIA:** até o final do exercício financeiro de 2019. **PARTES CONTRATANTES:** Fundo Municipal de Assistência Social de Campina Grande e: CT Nº 25051/2019 - 09.04.19 - AUBI NUNES CAMBOIM - ME - R\$ 172.123,10; CT Nº 25052/2019 - 09.04.19 - LACET - COMERCIO VAREJISTA DE PRODUTOS LTDA - R\$ 18.815,30; CT Nº 25053/2019 - 09.04.19 - LEANE BATISTA COSTA CAETANO - R\$ 16.800,70.

ESCOLA MUNICIPAL MARIA MINERVINA DE FIGUEIREDO

PORTARIA Nº 002/2019

A Gestora da Escola Municipal MARIA MINERVINA DE FIGUEIREDO, no uso de suas atribuições legais conferidas pela Lei Orgânica do Município e, ainda em cumprimento às determinações contidas na Lei Nacional das Licitações e Contratos com o Poder Público.

RESOLVE

Artigo 1º - Nomear os servidores: Verônica Barbosa, matrícula nº 3946, Lúcia Francisca da Nóbrega Lima CPF: 251.064.224-34, Maria de Fátima Bezerra Silva CPF: 691.572.604-78, lotados na Secretaria de Educação, para compor a COMISSÃO DE RECEBIMENTO DE GÊNEROS ALIMENTÍCIOS (PNAE) DA ESCOLA MUNICIPAL MARIA MINERVINA DE FIGUEIREDO.

Artigo 2º - O prazo de validade da COMISSÃO DE RECEBIMENTO DE GÊNEROS ALIMENTÍCIOS (PNAE) será de 01(um) ano, a contar do dia 12 de Abril do corrente ano.

Artigo 3º - Revogam-se as disposições em contrário.

Campina Grande, 12 de Abril de 2019.

TATIANA ROSA OLIVEIRA PASCHOAL

Matrícula Nº. 20377

Gestora Escolar

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – CME

RESOLUÇÃO Nº 02/2019 - Estabelece as Diretrizes para Oferta e Desenvolvimento da Educação Especial na perspectiva inclusiva, na Rede Pública do Sistema Municipal de Educação de Campina Grande.

FUNDAMENTAÇÃO LEGAL:

BRASE- Estatuto da Criança e do Adolescente/ Secretaria Especial de Direitos Humanos; Ministério de Educação, Assessoria de Comunicação - Brasília MEC, ACS, 2005.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva; Ministério da Educação, Brasília MEC, 2008.

_____. Ministério de Educação. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei 9.394 de dezembro de 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_01/LEIS/1994.htm. Acesso em: 08.11. 2008.

Lei Federal nº 10.098/1994.

Lei Federal nº 7.853/1989, que trata do apoio as pessoas deficientes.

Resolução CNE/CEB Nº4, de 2 de Outubro de 2009 – Institut Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais, CORDE, 1994.

O Conselho Municipal de Educação de Campina Grande, no uso das suas atribuições que lhe conferem o disposto no art.11 da Lei nº 9.394/96, a Lei044/90 e o seu regimento interno, e

CONSIDERANDO os princípios constitucionais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.434/1996 - LDB) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990);

CONSIDERANDO a Lei Federal nº 10.098/1994, que trata das normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida;

CONSIDERANDO a Lei Federal nº 7.853/1989, que trata do apoio às pessoas com deficiência;

CONSIDERANDO a Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência);

CONSIDERANDO a Lei 12.764/2012, que trata da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro autista;

CONSIDERANDO a Resolução n.º 002/2015, que trata sobre o Sistema Municipal de Ensino;

CONSIDERANDO a Resolução CNE/CEB n.º 02/2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica;

CONSIDERANDO A Portaria nº 13/2007, que dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais";

CONSIDERANDO a Portaria nº 051/2017/SEDUC-CG, que dispõe sobre o Profissional de Apoio Escolar;

CONSIDERANDO a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva/2008;

CONSIDERANDO o Estatuto e o Plano de Cargos e Carreiras do Magistério Público Municipal, Lei Complementar 036/2008;

CONSIDERANDO o Termo de Ajustamento de Conduta (TAC), com fulcro no Artigo 5º, § 6º, da Lei Federal nº 7.347/85 – LACP, assinado entre a Promotoria de Justiça e Secretaria de Educação/2018;

CONSIDERANDO os fundamentos dispostos no Parecer do CNE /CEB 17/2001, e a Resolução nº 02/2001 e o Parecer do CME-Campina Grande-PB N.º 16/2009,

RESOLVE:

CAPÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º - Ficam estabelecidas, na forma desta Resolução, as diretrizes para a oferta e desenvolvimento da Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Sistema Municipal de Educação de Campina Grande, na perspectiva inclusiva.

Art. 2º - O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade com vista à autonomia e à independência das pessoas com deficiência de transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação na escola e fora dela.

Art. 3º - O AEE se desenvolve por meio de programas de enriquecimento curricular, do ensino de linguagem e códigos específicos de comunicação e sinalização, de ajuda técnica e tecnologia assistida, diferenciando-se das atividades de sala de aula regular, com continuidade de estudos nos demais níveis de ensino e não substituindo a escolarização.

Art. 4º - Na Perspectiva da Educação Especial Inclusiva, consideram-se os princípios, de modo a assegurar:

I - ao público alvo da Educação Especial oportunidades efetivas de acesso, participação, permanência e progresso nas Unidades Educacionais do Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande (Creches e Escolas);

II - a matrícula do referido público, fazendo-se reconhecer, respeitar e valorizar a dignidade e a diversidade humana, vedando-se qualquer tipo de discriminação;

III - o AEE ao público alvo da Educação Especial;

IV - a provisão de recursos, serviços e profissionais qualificados no referido serviço que possibilitem os processos de escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;

V - as condições para aprender, participando com autonomia, em turmas de educação infantil, ensino regular, jovens e adultos e outros níveis e modalidades de ensino, considerando a transversalidade da Educação Especial.

VI - o atendimento especializado individual ou em grupo, conforme plano de atendimento educacional especializado;

CAPÍTULO II DA DEFINIÇÃO

Art. 5º - Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais aqueles que apresentam:

I - deficiência que cause impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem restringir a participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Consideram-se nesse grupo a Deficiência Visual, Baixa Visão, Surdez, Deficiência Intelectual, Física e Múltipla;

II - transtornos globais do desenvolvimento, caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Consideram-se nesse grupo o espectro autista e as síndromes Zika Virus (Microcefalia), Rett, Williams, Down, outras;

III - altas habilidades/superdotação, com demonstração de potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes; além de grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

CAPÍTULO III DOS OBJETIVOS DA INCLUSÃO

Art. 6º - A educação especial deve integrar a Proposta Pedagógica/Projeto Político Pedagógico de cada Unidade Educacional (creches e escolas). São os seguintes objetivos na Educação Especial:

I - prover condições de acesso, permanência, participação, aprendizagem e autonomia na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, em sua oferta regular e nas suas diferentes modalidades (Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Quilombola, entre outras);

II - desenvolver projetos de trabalho que contenham estratégias inclusivas propostas pela respectiva Unidade Educacional, Secretaria de Educação, Coordenação de Educação Especial e, principalmente, pelo docente da sala de aula regular e de recursos multifuncionais, visando à aprendizagem e autonomia do estudante assistido;

III - promover a construção e a utilização de recursos didáticos, pedagógicos e de tecnologia assistida que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem, numa perspectiva de educar para a diversidade;

IV - garantir o AEE, na Sala de Recursos Multifuncionais e no contra turno, a até 15 estudantes, por docente qualificado no referido serviço;

V - oferecer atendimentos individuais e em grupo, conforme critérios estabelecidos no plano de Atendimento Educacional Especializado;

IV - possibilitar ao estudante Atendimento Educacional Especializado, com metodologia voltada para a aprendizagem colaborativa em rede, nas salas de recursos multifuncionais;

V - garantir a transversalidade das ações da educação especial/inclusiva, desde a educação infantil à educação formal nos níveis mais elevados do ensino;

VI - considerar as relações socioculturais o meio/instrumento para as intervenções educativas com vistas às interações individuais e, consequentemente, ao desenvolvimento integral do estudante autista.

CAPÍTULO IV DAS FORMAS DE INTERVENÇÃO

Art. 7º - As formas de intervenção devem considerar:

I - o desequilíbrio do "eu", os conhecimentos e sentimentos da pessoa sobre si mesmo e sobre os demais, podendo prever, dentre outras técnicas, as terapias corporais, a equoterapia, o descondicionamento, a arte terapia, a musicoterapia e o relaxamento;

II - as ações e as mudanças a serem realizadas para atender às necessidades sociais dos sujeitos, pela compreensão da necessidade educacional do educando e dos critérios que definem suas potencialidades e dificuldades no grupo social, sendo o professor das salas regulares e de recursos multifuncionais um dos principais agentes para superar diferenças individuais do educando na aprendizagem;

III - o compromisso dos pais e/ou responsáveis no acompanhamento efetivo do aluno ao serviço do Atendimento Educacional Especializado, no contra turno ao da sala regular;

Parágrafo único. Havendo 03 (três) faltas consecutivas sem justificativa, cabe à gestão escolar encaminhar notificação aos pais pedindo esclarecimentos e, em caso de reincidência, comunicar oficialmente o Conselho Tutelar da respectiva região.

CAPÍTULO V DO INGRESSO DO ESTUDANTE NA UNIDADE EDUCACIONAL, ENCAMINHAMENTO E AVALIAÇÃO

Art. 8º - Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos educandos na Sala Regular e de Recursos Multifuncionais, ações devem ser desenvolvidas pelas equipes gestora, técnica da SEDUC, da Unidade Educacional e pelos docentes.

Art. 9º - São atribuições para cada equipe, cabendo à(s):

I - equipe gestora: solicitar profissional de apoio escolar, mediante ofício acompanhado de comprovação de laudo médico apresentado no ato da matrícula do estudante, para justificar a dependência referente às atividades de vida diária (alimentação, vestimenta, higiene, locomoção e apoio pedagógico) no período em que estiver na escola;

II - SEDUC: garantir um profissional de apoio escolar para o acompanhamento das atividades de vida diária e mediação pedagógica ao estudante com deficiência e dependência considerada grave, conforme o laudo médico.

III - SEDUC: garantir, no caso dos alunos com deficiência leve ou moderada, um profissional de apoio escolar para até três estudantes na mesma sala de aula;

IV - equipe técnica: fazer diagnóstico pedagógico do estudante, após a efetivação da matrícula, cabendo ao docente da sala regular junto à

equipe técnica (supervisor, psicólogo etc.) elaborar um Plano de Aula Inclusivo com vistas à superação das dificuldades apresentadas pelo educando;

V - equipe técnica: encaminhar o educando para o docente da Sala de Recursos Multifuncionais, para buscar procedimentos necessários, no contra turno ao da sala de aula regular, de modo a garantir o AEE com metodologia especializada;

VI - equipe técnica: ouvir a família e o estudante, quando em condições de escuta, com a finalidade de colher conhecer o caso e definir alternativas de estudos;

VII - docente da Sala de Recursos Multifuncionais: elaborar um Plano de AEE do estudante, discutindo e dialogando com o docente da sala regular, com o profissional de apoio escolar e com a equipe gestora os procedimentos a serem considerados para estudantes no seu processo de inclusão escolar;

VIII - equipes gestora e técnica: buscarem a participação e colaboração da comunidade para entender e respeitar a importância e a riqueza da diversidade na Unidade Educacional;

IX - SEDUC e equipes gestora e técnica, além dos docentes, buscarem adaptações curriculares, relativas ao acesso, objetivos, conteúdos, recursos e métodos de avaliação;

X - equipes gestora e técnica buscarem a cooperação dos Serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Conselhos, Justiça, Esporte, Universidades, Instituições Especializadas e do Ministério Público, quando necessário. Nas Unidades Educacionais, a necessidade de cooperação de que trata esse inciso, deverá ser apresentada à SEDUC, por meio de ofício, para avaliar as demandas e realizar os procedimentos pertinentes.

Art. 10 - Compete à Unidade Educacional do Sistema Municipal de Ensino solicitar assessoramento da Coordenação e Equipe de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação quando esgotados os recursos e possibilidades dos quais dispõe. A solicitação deverá ser feita através de ofício, contendo os seguintes anexos:

I - relatório detalhado dos aspectos observados e trabalhados com o estudante, fundamentados no Plano de AEE;

II - laudo e diagnóstico da deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/Superdotação;

III - diagnóstico pedagógico, avaliação psicológica e avaliação social por parte da Equipe Multiprofissional da Unidade Educacional, no caso de o laudo não tenha sido ainda providenciado.

Art. 11 - A Unidade Educacional e a equipe envolvida no processo de avaliação das necessidades educacionais especiais devem adotar procedimentos de sigilo quanto às informações colhidas para esse fim.

Art. 12 - Os estudantes público alvo da educação especial que requerem atenção clínica, social e apoio contínuo, bem como emissão de laudo, que a escola regular não consegue proporcionar, poderão ser encaminhados, em caráter extraordinário, a centros e instituições especializadas público ou privado, aos serviços de Saúde, Trabalho e Assistência Social e outros pertinentes, de forma articulada com a Coordenação e Equipe de Educação Especial da SEDUC.

Art. 13 - Serão utilizados os instrumentos de avaliação quantitativa e/ou qualitativa disponibilizados pela Coordenação de Educação Especial/Inclusiva-SEDUC.

Art. 14 - O público alvo da Educação Especial, matriculado no ensino regular, será encaminhado às salas de recursos multifuncionais após avaliação e confirmação da necessidade. Por turno, deverá ser garantido o AEE até a 15 estudantes.

Art. 15 - A avaliação da aprendizagem deverá ser elaborada e desenvolvida, considerando a constituição de identidades e subjetividades que reconheçam, respeitem e valorizem a diversidade humana, as diferentes maneiras e tempos de aprender.

Parágrafo Único. A avaliação, como processo dialético, considerará tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do estudante quanto as possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa, centrada na análise do desempenho do estudante, evidenciando os aspectos qualitativos em detrimento ao quantitativo.

CAPÍTULO VI DA ORGANIZAÇÃO DAS UNIDADES EDUCACIONAIS SEÇÃO I Das disposições gerais

Art. 16 - As Unidades Educacionais do Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande devem prever e prover para a organização de turmas comuns do ensino regular:

I - formação continuada na área de educação especial/inclusiva, dos docentes das salas regulares; salas de recursos multifuncionais, profissional de apoio escolar, Equipe Técnica e Gestora e demais profissionais envolvidos no processo de inclusão escolar dos educandos com Deficiência, Transtorno global de Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação;

II - distribuição do público alvo da Educação Especial pelas turmas do ano escolar que lhes forem correspondentes, de modo a atenderem mutuamente as diferenças e ampliar as experiências de todos os estudantes;

III - aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para alunos com altas habilidades/Superdotação, classificando-os e encaminhando-os à sala condizente com suas habilidades;

IV - adaptações e flexibilizações curriculares, considerando os conteúdos básicos, metodologias, recursos didáticos, tecnologia assistiva e avaliação, conforme as especificidades de cada estudante;

V - sustentabilidade no processo inclusivo mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família e de outros agentes e recursos da comunidade no processo educativo;

VI - acessibilidade mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação, incluindo instalações, equipamentos, mobiliários bem como as barreiras de comunicações e informações, até mesmo nos transportes escolares, conforme legislação específica;

VII - participação da família no processo de ensino e aprendizagem do público alvo da educação especial, por meio do contato direto com o docente da sala regular e de recursos multifuncionais, em reuniões escolares;

VIII - fortalecimento do sentimento de comunidade escolar segura, receptiva, colaboradora e estimulante para uma aprendizagem efetiva e participativa;

IX - atividades e desafios suplementares que favoreçam, o público alvo da educação especial, no caso altas habilidades/Superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares;

X - apoio interinstitucional, envolvendo profissionais das áreas de saúde, assistência social e trabalho, sempre que necessário ao sucesso da aprendizagem.

Parágrafo Único. São considerados docentes qualificados para atuarem em turmas comuns do ensino regular com o público alvo da educação especial, preferencialmente, aqueles que em sua formação de nível médio ou superior, ou ainda em especialização, tiveram incluídos conteúdos sobre educação especial, ou que foram qualificados em curso de formação permanente no Atendimento Educacional Especializado.

SEÇÃO II DO SUPORTE ÀS UNIDADES EDUCACIONAIS DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO

Art. 17 - Na superação de barreiras administrativas do preconceito, da discriminação e de qualquer forma de exclusão, a SEDUC oferecerá às Unidades Educacionais do Sistema Municipal de Ensino:

I - coordenação e equipe técnica qualificada para dar suporte técnico na área de Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado;

II - infraestrutura para a realização de serviços técnicos e administrativos da coordenação de Educação Especial, num formato de núcleo;

Parágrafo Único. Nas escolas com Sala de Recursos Multifuncionais, deverão atuar os docentes que compõem o quadro do serviço de AEE, medidos pela coordenação de educação especial e Gerência de Apoio às Unidades Escolares;

III - habilitação do profissional em linguagem e códigos aplicáveis, como Braille e Libras, onde houver estudantes com necessidades educacionais especiais que requeiram esse serviço;

IV - identificação, elaboração e distribuição de recursos pedagógicos e de acessibilidade, considerando as necessidades do público alvo da educação especial.

V - disponibilização de programas de enriquecimento curricular, ensino de linguagem e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva; orientação e mobilidade; desenvolvimento de processos educativos que favoreçam a atividade cognitiva; comunicação alternativa e aumentativa; recursos pedagógicos acessíveis; produção de textos escritos com caracteres ampliados e materiais com contraste visual;

VI - recursos e serviços, orientação e acompanhamento no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular e nas salas de recursos multifuncionais;

VII - monitoramento, por meio de instrumento de avaliação, que investigue o registro do atendimento educacional especializado desenvolvido pelo docente da Sala de Recursos Multifuncionais nas

APÊNDICE

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO



Centro de Ciências Biológicas e da Saúde - CCBS
Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Saúde

Estimado(a) professor(a),

Gostaríamos de sua colaboração, respondendo a este questionário sociodemográfico que se constitui como parte integrante da coleta de dados necessária para compor a dissertação que tem por título: **O trabalho na Sala de Recursos Multifuncionais: o fazer entre o prazer e o sofrimento psíquico**. Este se insere como requisito para a conclusão do curso de Pós-Graduação *stricto sensu*, a nível de mestrado em Psicologia da Saúde da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB.

Vale ressaltar que sua participação na pesquisa se manterá em anonimato. Para tanto, corroboramos que é de extrema importância que este questionário seja respondido com clareza e sinceridade.

Agradecemos à sua valiosa contribuição!

Mestranda: Séfora Lima de Figueiredo

Orientador: Prof^o. Dr^o. Edil Ferreira da Silva

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

Data da aplicação ____/____/____

1. Idade: _____ 2. Estado Civil: _____

3. Religião: _____ 4. Sexo: F () M ()

5. Profissão: _____ 6. Ocupação: _____

7. Escolaridade:

() Ensino fundamental incompleto () Ensino fundamental completo

() Ensino médio incompleto () Ensino médio completo

Ensino superior incompleto

Ensino superior completo

Pós-graduação *lato sensu*
(especialização)

Qual (ais): _____

Pós-graduação *stricto sensu*
(mestrado e/ou doutorado)

Qual (ais): _____

8. Renda familiar:

Menos de 1 salário mínimo

De 1 a 3 salários mínimos

De 4 a 6 salários mínimos

De 7 a 9 salários mínimos

De 10 ou mais salários mínimos

Outro. Estimativa: _____

9. Local de residência:

10. Há quanto tempo ingressou no serviço público: _____

11. Como se caracteriza seu vínculo com o serviço público?

Efetivo

Prestador (a) de serviços

12. Há quanto tempo trabalha na escola? _____

13. Há quanto tempo trabalha na SRM? _____

14. Qual o turno de atuação na SRM?

Manhã

Tarde

15. Qual o horário de trabalho semanal?

Menos de 6 horas

Entre 6 horas e 11 horas

Entre 12 horas e 22 horas

Outro. Especifique: _____

APÊNDICE B – FICHA DE OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA/ASSISTEMÁTICA

Universidade Estadual da Paraíba
Centro de Ciências Biológicas e da Saúde - CCBS
Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Saúde

Pesquisa:

O trabalho na sala de recursos multifuncionais: o fazer entre
o prazer e o sofrimento psíquico

Professor orientador: Drº Edil Ferreira

Pesquisadora: SÉfora Lima de Figueiredo

Coleta de dados – Etapa 2

Data da visita: ____/____/____

Escola: _____

Professora: _____

FICHA DE OBSERVAÇÃO

Sobre a SRM:

Sobre o material utilizado:

Sobre o AEE:

Sobre a articulação da professora com os outros setores/atores da escola:

Observações a mais:

APÊNDICE C – ROTEIRO DO 1º ENCONTRO COLETIVO DE DISCUSSÃO

Universidade Estadual da Paraíba
 Centro de Ciências Biológicas e da Saúde - CCBS
 Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Saúde

Pesquisa:

O trabalho na sala de recursos multifuncionais: o fazer entre o prazer e o sofrimento psíquico
 Professor orientador: Drº Edil Ferreira
 Pesquisadora: Séfora Lima de Figueiredo

Coleta de dados – Etapa 3 / 1º Encontro coletivo de discussão

Data do encontro: ____/____/____

FICHA DE ANOTAÇÕES

PLANO DO ENCONTRO:

1. Esclarecimento sobre as regras do grupo: quantidade, proposta, sigilo, dinâmica
2. Temática principal do encontro: organização do trabalho e formação de identidade
3. Questões norteadoras:
 - ✓ O que é ser professor?
 - ✓ O que é ser professor da Sala de Recursos Multifuncionais?
 - ✓ Como se estabelece a organização do trabalho, nos termos do trato com as regras, tempo e ritmo, exigências, relações com os pares, com as chefias, com o público, com a tarefa...?
 - ✓ Como a Educação Especial/Inclusiva é percebida no âmbito da escola em que você atua?

ANOTAÇÕES DIVERSAS:

APÊNDICE D – ROTEIRO DO 2º ENCONTRO COLETIVO DE DISCUSSÃO

Universidade Estadual da Paraíba
 Centro de Ciências Biológicas e da Saúde - CCBS
 Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Saúde

Pesquisa:

O trabalho na sala de recursos multifuncionais: o fazer entre o prazer e o sofrimento psíquico
 Professor orientador: Drº Edil Ferreira
 Pesquisadora: Séfora Lima de Figueiredo

Coleta de dados – Etapa 3 / 2º Encontro coletivo de discussão

Data do segundo encontro: ____/____/____

FICHA DE ANOTAÇÕES

PLANO DO SEGUNDO ENCONTRO:

1. Esclarecimento sobre as regras do grupo: quantidade, proposta, sigilo, dinâmica
2. Temática principal do encontro: reconhecimento, prazer e sofrimento
3. Questões norteadoras:
 - ✓ Você se sente reconhecida por seu trabalho?
 - ✓ Como se dá o reconhecimento e por quem é atribuído?
 - ✓ O que é o prazer na função do professor do AEE?
 - ✓ O que se configura como sofrimento na atuação do professor do AEE?
 - ✓ Há diferenças de como são vistos os professores do AEE para com os das salas regulares?
 - ✓ Como os comportamentos não inclusivos são problematizados e direcionados pela gestão escolar?

ANOTAÇÕES DIVERSAS: