

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE CARIACICA: DILEMAS E POSSIBILIDADES

CONTINUING EDUCATION FOR TEACHERS OF SPECIAL EDUCATION IN THE CITY OF CARIACICA: DILEMMAS AND POSSIBILITIES

Eula Amorim Sanglard Lopes⁵

Marileide Gonçalves França⁶

RESUMO: Esse texto busca discutir a formação dos professores de educação especial, pela via do processo de formação continuada, oferecido pelo sistema municipal de ensino de Cariacica, no estado do Espírito Santo. Para tanto, se baseia nas contribuições de autores da área da educação e da educação especial que vêm desenvolvendo estudos sobre essa temática. Para o desenvolvimento do estudo, realizamos análise dos documentos da Secretaria municipal de Cariacica: resolução, planos de trabalho e relatórios das formações continuadas da educação especial ocorrido no ano de 2015, na tentativa de compreender as ações e políticas de formação na área de educação especial no município de Cariacica. Foi possível observar que a política de formação continuada dos professores de educação especial, aqui analisada, caracterizou-se como possibilidade de reflexão e aprendizagem para os sujeitos participantes desse processo. Além disso, essa proposta apresenta os dilemas e desafios inerentes à formação de professores de educação especial no Brasil, que envolve aspectos políticos, sociais e educacionais, como a indefinição do *locus* da formação, a centralidade ou não da docência, a configuração e modalidade dos cursos, as concepções sobre a deficiência e processos de aprendizagem das pessoas com deficiência, as condições de trabalho e valorização profissional.

Palavras-chave: Política Educacional. Formação de Professores. Educação especial.

ABSTRACT: This text seeks to discuss teacher education of special education teachers, via the process of continued education offered by the municipal educational system of Cariacica, in Espírito Santo State. Therefore, is based on the contributions of authors of the education area and of special education that are developing studies about this theme. For the development of the study, we performed the analysis of the documents of that city: resolution, work plans and reports of the continuing education of special education occurred in the year 2015, in an attempt to understand the actions and policies of training in the area of special education in the municipality of Cariacica. It was possible to observe that the continuing education policy for special education teachers, here analyzed, was characterized as a possibility of reflection and learning for the participants of this process. In addition, this proposal presents the dilemmas and challenges inherent in the training of teachers of special education in Brazil, which involves aspects political, social and

⁵ Professora da Prefeitura Municipal de Cariacica e aluna do Curso de Especialização *Lato sensu* em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva, ofertado pelo Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Email: eulaslopes@gmail.com

⁶ Pedagoga do Instituto Federal do Espírito Santo e Professora do curso de Especialização *Lato sensu* em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Inclusão, promovido pela Universidade Federal do Espírito Santo em parceria com o Ministério da Educação.

educational, as the vagueness of the locus of the training, the centrality of teaching, the configuration and modality of courses, the conceptions about disability and learning processes of people with disabilities, working conditions and professional development.

Keywords: Educational Policy. Training of Teachers. Special education.

Introdução

O debate acerca da formação continuada de professores de educação especial tem ganhado centralidade nas políticas educacionais e nas pesquisas da área educacional. As políticas de educação especial implementadas pelo Estado brasileiro (Política Nacional de Educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008; Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, e Decreto Presidencial de nº 7.611, de 17 de novembro de 2011), nos últimos anos, têm enfatizado a importância da formação continuada para a atuação dos professores de educação especial no âmbito da escola, no atendimento educacional especializado e na efetivação da política de inclusão escolar nos sistemas de ensino no Brasil.

Vários autores (PRIETO, 2007; MICHELS, 2011) têm desenvolvido estudos na tentativa de discutir os processos de formação continuada dos professores de educação especial de forma a contribuir com a atuação desses profissionais no contexto escolar. Prieto (2007), ao problematizar a formação dos professores de um centro de apoio especializado de uma rede pública de ensino paulista, observou que a formação não deve se restringir a um saber sobre as deficiências em si mesmas, mas deve contemplar conteúdos da educação geral, tendo em vista que a sua atuação se dá num contexto histórico-social e político do ensino comum que pressupõe o “[...] conhecimento de sua estrutura e de seu funcionamento” (PRIETO, 2007, p. 292). Além disso, a autora aponta que é preciso investir em políticas públicas de formação continuada também dos professores especializados, tendo como referência que esses deverão compor frentes de trabalho junto com os demais docentes.

Nessa direção, Borowsky (2010), ao investigar os fundamentos teóricos das propostas de formação continuada do Ministério da Educação para os professores de educação especial, evidenciou que a política educacional brasileira apresenta a formação do professor de educação especial como central para o sucesso da política. Essa formação anuncia os novos referenciais pedagógicos da inclusão, porém tem em suas bases antigas concepções sobre a deficiência e a educação dos sujeitos da educação especial. Salieta ainda que a ênfase está nos cursos à distância e em serviço, com uma perspectiva instrumental e tecnicista.

Em uma linha semelhante, Matos (2011), ao analisar o programa de formação

continuada proposto pelo Curso de Gestores e Educadores do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, observou, na análise dos volumes que subsidiam a sua implementação, que os pressupostos de tais documentos expressam uma ideologia que pressupõe a alteração nas relações culturais, políticas e sociais, em direção a uma estreita sintonia com as demandas da reestruturação do capital. Esta sintonia se expressa em princípios de organização e gerenciamento, alinhados ao sistema produtivo e às normas empresariais.

Michels (2011), ao refletir acerca da política de formação inicial e continuada de professores para a educação especial, percebeu que a centralidade na formação desses profissionais está no professor do atendimento educacional especializado, apresentando como ponto central de formação as técnicas e recursos especializados. Acrescenta, ainda, que há uma preponderância nas formações de um modelo que secundariza o pedagógico e privilegia o médico-psicológico. Nessa direção, a formação continuada tem sido apontada, pela literatura e pelas políticas de educação especial no Brasil, como uma das principais possibilidades para a formação dos professores que pretendem atuar na área de educação especial e no atendimento educacional especializado.

Entretanto, questionamos: quais os dilemas e os desafios inerentes à política de educação especial no Brasil, que enfatiza a formação continuada como principal via para a formação dos professores de educação especial? Nesse contexto, há que se considerar, por um lado, que a formação continuada (em serviço e a distância) é uma estratégia apontada pelas organizações internacionais (Banco Mundial, CEPAL) para a formação de professores e a mais viável economicamente e, por outro, que a formação se esvazia do seu caráter pedagógico, dificultando a reflexão sobre os processos vivenciados na escola e assume uma feição gerencial, instrumental e à distância (MICHELS, 2011).

Diante desse contexto, este texto discute a formação dos professores de educação especial pela via dos processos de formação continuada oferecidos pelo sistema municipal de ensino de Cariacica, no estado do Espírito Santo.

Para o desenvolvimento do estudo realizamos análise dos documentos da Secretaria Municipal de Cariacica: resolução, planos de trabalho e relatórios das formações continuadas da educação especial ocorridas no ano de 2015, na tentativa de compreender as ações e políticas de formação na área de educação especial neste município.

A política de educação especial e a formação de professores

A temática da formação de professores ganha, cada vez mais, expressividade nas políticas educacionais. Nunca houve tanta ênfase, por parte dos órgãos governamentais,

em relação à função dos professores como agentes de mudanças, como podemos observar nos principais documentos referentes à educação especial, na perspectiva inclusiva no Brasil.

Na década de 1980, com o processo de redemocratização e os movimentos sociais no contexto da Constituinte, inúmeras demandas relacionadas às pessoas com deficiência começaram a ganhar visibilidade nas políticas educacionais.

Ao longo da década de 1990, segundo Garcia (2007), houve um investimento para propor novas diretrizes para o ensino e, conseqüentemente, para o ensino dos alunos com deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação, a partir de inúmeras reformas educacionais associadas às orientações de políticas internacionais. A descentralização administrativa, as novas regras de financiamento, os novos modos de organização de ensino e a hegemonia do discurso de inclusão são aspectos que evidenciam a denominada “política de inclusão social”, ao mesmo tempo em que há no país, de acordo com Kassir, Arruda e Benatti (2007, p. 21), “[...] um redimensionamento de sua estrutura administrativa, econômica e política com a implantação de uma reforma de Estado”, atribuindo-lhe novas responsabilidades na sociedade sob a lógica do capitalismo.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB/1996), um dos primeiros aspectos a ser destacado refere-se à indefinição do *locus* de formação desse professor, ou seja, esta se dará nas universidades ou nos Institutos Superiores de Educação, em nível médio ou da graduação plena? Bueno (1999, p. 9) observa que a formação de professores para a educação especial – que, de acordo com o Parecer nº 252/69, era realizada no nível de ensino superior – foi alterada com a promulgação da nova LDB/1996 que, em seu art. 59, inciso II, reza que a educação especial deverá contar com “[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para o atendimento especializado [...]”. Isto é, a lei recupera a formação em nível médio. Essa ambigüidade, segundo Bueno (1999, p. 9), “[...] expressa a falta de política, consistente e avançada, com relação à formação de professores do ensino fundamental, entre eles o professor especializado”, abrindo espaço para diferentes interpretações e encaminhamentos.

O segundo aspecto diz respeito à dicotomia professor capacitado e especializado, presente na LDB/1996, art. 59, inciso III, em que estão previstos

“[...] professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns [e] professores com especialização adequada [...] para atendimento especializado”, o que é reafirmado com a promulgação das Diretrizes Nacionais para a educação especial na Educação Básica pela Resolução CNE/CEB nº 02 de 2001. Essa própria diferenciação entre professores capacitados e especializados, presente nessa Resolução, pode contribuir, na opinião de alguns autores (BUENO, 1999; MICHELS, 2006), para a dicotomia entre educação especial e regular, caracterizada ao longo da história, reforçando práticas segregacionistas e, portanto, de exclusão dentro da escola.

Em 2002, com a Resolução do Conselho Nacional de Educação e Conselho Pleno, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, foi realizada uma reavaliação do papel das instituições de ensino. Nesse sentido, foram incorporados conteúdos sobre o ensino de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação nos cursos que formam professores, fazendo com que o tema assumisse uma importância crucial. O art. 6º estabelece o que deve estar contemplado nos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores:

§ 3º a definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:
II - conhecimento sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais [...] (BRASIL, 2002).

Cumprir destacar que, em 2006, foi aprovada a Resolução n. 1, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – Licenciatura (BRASIL, 2006), que extingue as habilitações desse curso, inclusive aquelas responsáveis pela formação dos professores para o trabalho com os alunos que apresentam deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. Essa formação é, então, indicada para que ocorra em nível de pós-graduação. Nesse contexto, Michels (2008, p. 5) salienta que “[...] são as instituições de ensino superior privado as mais cotadas para fazerem a formação desses chamados especialistas em educação especial uma vez que os cursos de especialização são oferecidos, majoritariamente, por essas instituições”.

Cabe destacar ainda que essas instituições de ensino superior que estabelecem

como objetivo a formação de professores não proporcionam condições de trabalho e de ensino que garantam o desenvolvimento de pesquisa, ensino e extensão, bem como produção de conhecimento relacionado com as políticas públicas em um processo de diálogo e colaboração entre universidade e escola de educação básica, o que é fundamental no processo de formação de professores.

Por sua vez, a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008) prevê que, para atuar na educação especial,

[...] o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça (BRASIL, 2008, p. 17-18).

Nesse sentido, o documento afirma a necessidade de o professor de educação especial ter contemplado, no processo de sua formação, conhecimentos tanto da docência como também conhecimentos específicos relacionados com as necessidades das diferentes pessoas que compõem o contexto escolar. Além desses conhecimentos, prevê o domínio de conhecimentos sobre gestão, no intuito de articular as diferentes formas de atendimentos existentes nos sistemas de ensino. Contudo, não faz referência ao *lôcus* dessa formação, tampouco indica a necessidade de formação para os professores regentes que possuem em suas salas alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

Na Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade educação especial, prevê no Art. 12 que, “para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”, porém também não indica qual o *lôcus* e a configuração dessa formação. Portanto, mantêm-se as ambiguidades e contradições, observadas ao longo da história.

Nessa direção, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que tem como finalidade garantir o compromisso da União na prestação de apoio técnico e financeiro

aos sistemas públicos de ensino do Distrito Federal, dos estados e dos municípios, para o atendimento educacional especializado, contempla as seguintes ações:

[...] III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;

IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais (BRASIL, 2011, Art. 5º, § 2º).

No entanto, o que se mostra evidente nas políticas educacionais é que, apesar de a temática de formação inicial e continuada de professores ter sido colocada como foco central no discurso oficial, observamos o desmantelamento das instituições formadoras, por parte do governo, aliado à desvalorização do trabalho social e cultural dos professores. De acordo com Brzezinski (1999, p. 83),

Além das sucessivas medidas que levam à desvalorização dos profissionais da educação e o sucateamento das instituições superiores públicas voltadas para a formação de professores, o governo insiste em apontar o despreparo dos professores como a única causa do fraco desempenho de estudantes [...].

Assim, as críticas que apontam o professor como a única causa do baixo desempenho dos alunos desconsideram que as problemáticas engendradas no cotidiano escolar são oriundas de um contexto mais amplo, que envolve questões políticas, ideológicas, econômicas e sociais. Por outro lado, observa-se que os educadores apresentam premência por ações de formação que lhes possibilitem atender a diferentes necessidades da escola que, por sua vez, é multifacetada, repleta de ambiguidades e contradições. A formação continuada dos professores, nesse contexto, insere-se como possibilidade de atenuar os conflitos e contradições presentes na escola.

A formação continuada como via para pensar práticas educacionais inclusivas

Nas últimas décadas, a formação continuada tem ganhado expressividade na área da educação especial quando se pensa na heterogeneidade na escola, assim como os conhecimentos necessários capazes de responder aos desafios em frente às diversidades e/ou complexidades do cotidiano escolar. De acordo com Victor (2007, p. 295),

A discussão sobre a formação do professor tem sido temática constante no debate sobre a educação inclusiva, porque vem se tornando evidente, no âmbito das instituições formadoras e dos contextos educativos, a premência de se ter professores que atuem nas situações práticas de forma reflexiva e competente, a fim de acolher a diferença e a diversidade nesses âmbitos.

Contudo, a compreensão desses processos não se restringe a aspectos educacionais; articula-se a um contexto mais amplo de transformações econômicas, sociais e políticas. Assim, não podemos desconsiderar que as reformas educacionais⁷, nos últimos anos, no Brasil, articulam-se às transformações nos modos de produção, fundamentadas nos princípios de uma economia capitalista e de uma política neoliberal, resultando, consecutivamente, em mudanças também no mundo do trabalho e, conseqüentemente, na área educacional, uma vez que o “[...] desenvolvimento das forças produtivas gesta um projeto pedagógico que corresponde às suas demandas de formação de intelectuais, tanto dirigentes quanto trabalhadores” (KUENZER, 1998, p. 106).

Nesse cenário, não podemos desconsiderar a influência dos organismos internacionais na proposição de políticas educacionais em nosso país, como apontado por Michels (2006, p. 407) a partir das contribuições de Torres (1999): “O Banco Mundial destaca-se entre as várias agências ao apresentar uma proposta articulada em relação à educação nos países em desenvolvimento que abrange das macropolíticas até a sala de aula”.

Nessa perspectiva, de acordo com Michels (2006), a escola e os seus profissionais passam a ser concebidos como os únicos responsáveis em articular a organização escolar, com vistas a atender às diferentes crianças, jovens e adultos, atribuindo a essa instituição social possibilidades e limites para transformar a sociedade. Assim, os discursos presentes na legislação educacional brasileira focam na pessoa do professor e estabelecem como sua a responsabilidade de investir na formação permanente. Pouco se discute, nesses documentos, que a democratização do ensino passa pela sua formação, sua valorização profissional, suas condições de trabalho e, portanto, pelo investimento no desenvolvimento profissional dos professores.

Esse contexto também é analisado por Torres (1999) quando, ao averiguar a nova configuração do perfil do novo professor em diferentes estudos, identificou inúmeras competências “desejadas” que integram, contraditoriamente, os pressupostos do capital humano e da Pedagogia crítica. Desse modo, o “docente desejado” ou o

⁷ O atual processo de reforma educacional no Brasil inicia-se nos anos de 1990 e tem como um dos seus marcos a elaboração do Plano Decenal de Educação (1993) que, por sua vez, derivou da Conferência Mundial em Jomtien, Tailândia, em 1990, e vem propondo modificações em relação ao papel do Estado que deixa de ser provedor das principais ações sociais para se constituir num Estado Mínimo com o poder máximo de regular e gerenciar o que a sociedade civil oferece (MICHELS, 2006).

“docente eficaz” é caracterizado como um sujeito polivalente, profissional competente e agente de mudança, prático, reflexivo, professor investigador, intelectual transformador, de modo que seja um profissional capaz de atender às novas exigências postas pelas reformas educacionais, desafios engendrados na prática educacional.

Em linha semelhante, Freitas (2007) destaca que, desde o ano 2000, as propostas dos processos de formação de professores, adotadas pelos sistemas de ensino, têm sido condizentes com as recomendações dos organismos internacionais, articuladas à redução de custos. Nessa direção, as propostas de formação à distância e em serviço ganham prioridade nas políticas de formação de professores, com ênfase na dimensão prática e instrumental em detrimento aos aspectos teóricos.

Na área da educação especial, devido às indefinições das políticas educacionais, os processos formativos dos professores de educação especial têm sido realizados, prioritariamente, pelas propostas/programas do governo federal ou pelos próprios sistemas de ensino, em formato de formação continuada e/ou em serviço, ou em cursos realizados à distância. Conforme aponta Victor (2015, p. 21),

[...] as alternativas encontradas pelos professores que atuam nos estados, municípios, distritos e instituições filantrópicas e sem fins lucrativos têm sido os cursos em nível de aperfeiçoamento e especialização, na modalidade a distância, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), e na modalidade presencial e semipresencial pela rede nacional de formação continuada de professores na educação básica (Renafor), que visam a apoiar a formação continuada de professores para atuar nas salas de recursos multifuncionais (SRM) e em classes comuns do ensino regular, em parceria com instituições públicas de educação superior (Ipes).

Entretanto, não podemos esquecer que a apropriação das concepções internacionais se constitui num “terreno de contestação” (OZGA, 2000) em que

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

Desse modo, os sujeitos, no processo de implementação da política no âmbito dos sistemas de ensino, podem ressignificar as finalidades da política instituída. Nessa perspectiva, o espaço/tempo da formação em serviço e/ou continuada pode se instituir como espaço/tempo de possibilidades para a ressignificação de sua atividade docente no contexto da escola, tendo em vista que propicia o aprofundamento e a produção de conhecimentos necessários a seu trabalho educativo.

Delineando a rede municipal de ensino de Cariacica e suas ações de formação continuada dos professores de educação especial

O município de Cariacica vem desde o ano de 2002, desenvolvendo ações e políticas voltadas à inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares (GONÇALVES, 2008). De acordo com França (2008, p. 171), o município desenvolveu sua política de educação especial baseada principalmente na formação continuada dos profissionais que atuavam nessa modalidade de ensino.

[...] notamos que a história da educação inclusiva no município de Cariacica foi pautada, desde o seu início, na organização, elaboração, investimento e realização da formação continuada para todos os sujeitos que estavam envolvidos no processo de inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas, na tentativa de instituir espaços/tempos de reflexão acerca das práticas pedagógicas, bem como de (re)pensar as políticas educacionais estabelecidas no município, numa perspectiva que atenda a todos, tendo a formação de professores como prioridade.

Nessa perspectiva, o município de Cariacica vem desenvolvendo ações de formação continuada voltadas à formação de profissionais do ensino regular (professores, pedagogos, diretores e estagiários) e do professor de educação especial na tentativa de disseminar concepções e práticas voltadas à construção de um sistema educacional inclusivo.

Cumprido destacar que o município investiu na formação de professores de educação especial por meio de processos formativos oferecidos na própria rede de ensino, para atuar, prioritariamente, no contexto da escola, a partir de um trabalho colaborativo com os profissionais de ensino. Ao longo dos anos, esse profissional recebeu diferentes nomenclaturas (professor multiplicador, articulador, itinerante, apoio e colaborador) de acordo com a função e atribuições que exercia na escola, as quais envolviam o trabalho com os alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, a orientação às famílias, o diálogo com as instituições de saúde e de apoio especializado e a formação dos professores, pedagogos e diretores das escolas (GONÇALVES, 2008; FRANÇA, 2008).

Desse modo, o município, por meio da equipe de educação especial, tem oferecido cursos na área de educação especial pela via da formação em serviço, em formatos de grupos de trabalho para os professores que atuavam na educação especial e também nas escolas regulares. Cabe destacar, ainda, a realização do Seminário de Educação Inclusiva do Município de Cariacica, realizado ao final de cada ano, com o objetivo de compartilhar os conhecimentos e experiências desenvolvidas nas escolas

com alunos público-alvo da educação especial.

Em 2009, o município começou a oferecer o atendimento educacional especializado, nas salas de recursos multifuncionais. Os professores que assumiram essas salas receberam formações específicas para desenvolverem sua função nesse espaço dentro da escola. Eles também tinham a incumbência dos Grupos de Trabalhos (GTs), oferecendo formação em serviço aos pedagogos e professores colaboradores. No período de 2010 a 2013 foi dada continuidade à formação por meio dos GTs e formação específica para os professores colaboradores das ações inclusivas e professores das salas de recursos multifuncionais.

Vale ressaltar que essas ações articulam-se à política do município, prevista na Resolução nº 007 de 2011, que fixa as normas para a educação básica no sistema municipal de ensino de Cariacica e prevê, no “Capítulo II – da Educação Especial”, a educação especial como modalidade de ensino e serviços de apoio educacional especializado para o processo de escolarização do público-alvo da educação especial. Estabelece, ainda, no art. 106 que a SEME e as unidades de ensino proverão, na organização de suas classes comuns, professores das classes comuns e da educação especial, capacitados e especializados, respectivamente; e formação em serviço e formação continuada dos profissionais.

No ano de 2015, buscando proporcionar discussões acerca do atendimento educacional especializado e sua função no processo de ensino e aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial, foram criados os Polos de Estudos, nos quais se reuniram os professores de educação especial das salas de recursos multifuncionais. De acordo com o Plano de Trabalho da Coordenadoria de Diversidade de Inclusão Educacional, da Seme-Cariacica,

[...] os polos de estudos têm como objetivo proporcionar discussões acerca de diversos temas relacionados ao Atendimento Educacional Especializado e sua real função no processo de aprendizagem do aluno com deficiência no contexto escolar (CARIACICA, 2015, p. 1).

Assim, a proposta visava contribuir com a formação dos professores de educação especial e possibilitar a troca de experiências entre os profissionais que atuavam em diferentes espaços com os alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. Esses estudos foram realizados em três grupos, sendo dois voltados para discutir os processos de ensino e aprendizagem do público matriculado no ensino fundamental e um grupo para refletir o mesmo processo dos alunos matriculados na educação infantil.

Nesse artigo, é nossa intenção enfatizar a trajetória de um dos grupos, o qual tivemos a oportunidade de acompanhar. Foram realizados quatro encontros, em formato

de grupos de estudo, tendo como mediadores os professores do atendimento educacional especializado que estavam matriculados no Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Os encontros foram realizados no período de julho a novembro de 2015, em uma escola da rede.

As temáticas discutidas nos encontros foram: Plano de desenvolvimento individual para alunos com deficiência; avaliação e educação especial e tecnologia assistiva. O grupo era formado de 11 professores que atuavam como professores colaboradores nas escolas e no atendimento educacional do município.

Os professores que participaram desse processo formativo, majoritariamente, eram formados em nível superior, em cursos de licenciaturas, principalmente pedagogia. A maioria tinha curso de pós-graduação *lato sensu* e apresentava experiências na área da educação e educação especial. Alguns dos professores com os quais dialogamos, como já relatamos, não apresentavam uma formação prévia específica, desenvolvendo seu processo formativo a partir de cursos de formação em serviço ou continuada, aos quais tiveram acesso ao longo de sua atuação profissional. Nesse sentido, como apontado por Siems (2008, p. 118), a perspectiva de formação em serviço e/ou continuada se caracterizou como “[...] alternativa possível para o ajuste desse profissional às necessidades técnicas e humanas apresentadas por seu contexto de atuação profissional”.

Na tentativa de compreendermos o processo de formação continuada desencadeado no município de Cariacica no ano de 2015, optamos por analisar os relatórios das mediadoras do grupo, de modo a observar os aspectos destacados pelos professores de educação especial no que tange ao trabalho do professor de educação especial, os objetivos do atendimento educacional especializado, as práticas pedagógicas e a formação continuada.

Quanto ao trabalho dos professores de educação especial no contexto do atendimento educacional especializado e na escola, percebemos que foi necessário discutir o papel desse profissional no processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

Continuando o texto, no título “O papel do professor na escola inclusiva” destacamos que o professor deve ser o mediador no processo de ensino e aprendizagem, propiciando meios para que o aluno se aproprie do conhecimento através da problematização, reflexão e conclusão (RELATÓRIO DE FORMAÇÃO, 2015).

Desse modo, observamos que o papel do professor de educação especial ainda carece de entendimento por parte dos professores, de modo a compreender que a sua função envolve diferentes atribuições, perpassando pelo atendimento específico ao aluno

com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação e suas necessidades, abrangendo o trabalho de orientação aos professores e aos demais profissionais da escola, além do trabalho com a família, constituindo-se como mediadores das práticas pedagógicas inclusivas na escola, a partir de um trabalho coletivo com todos os profissionais. Nessa perspectiva, o professor de educação especial, a partir de um fazer com os demais profissionais da escola, constitui novas/outras possibilidades e estratégias de atuação, reflexão, na medida em que fomenta “[...] mudanças nas práticas escolares que vão desde o projeto político-pedagógico, o currículo, a metodologia de ensino, avaliação, até a mudança de atitude e ações que favoreçam práticas heterogêneas” (PLETSCH; GLAT, 2007, p. 7).

Quanto aos objetivos do atendimento educacional especializado, notamos que foi necessário discutir e refletir acerca de sua finalidade no contexto da escola.

Lembramos também que o AEE não é um reforço escolar, mas suporte e apoio à educação regular, por meio do atendimento à escola, ao professor da classe regular e ao aluno (RELATÓRIO DE FORMAÇÃO, 2015).

Nesse sentido, notamos que os objetivos do atendimento educacional especializado ainda não estavam nítidos para os professores de educação especial que atuavam nas salas de recursos multifuncionais, principalmente no que se refere ao caráter complementar ou suplementar desse atendimento, a ser oferecido, no contraturno, aos alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais de desenvolvimento que dele necessitem para a sua permanência na escola (PRIETO, 2008). Também não era perceptível a necessidade de sua atuação articular-se ao trabalho do professor da classe comum do ensino regular e à proposta pedagógica da escola. Esse aspecto foi mencionado em outro trecho do relatório:

Avançando no texto, no título “Currículo e Educação Inclusiva” falamos sobre a importância da relação dialógica entre os professores regentes e da SRM. Os avanços alcançados na SRM devem ser percebidos e efetivados também na sala de aula regular (RELATÓRIO DE FORMAÇÃO, 2015).

Nessa direção, o Relatório destaca a importância do trabalho colaborativo entre os professores de educação especial e das classes comuns do ensino regular para o processo de inclusão escolar. Discorrendo sobre o assunto, Mendes (2006) ressalta que esse trabalho é um desafio, diante da dificuldade dos professores em dividir responsabilidades no desenvolvimento de suas práticas educativas.

No que diz respeito às práticas pedagógicas, os professores relataram as dificuldades na elaboração do planejamento do atendimento educacional especializado (Plano Educacional Individualizado), que é entendido por Glat, Vianna e Redig (2012, p.

81) “como uma ação contextualizada, que considera a proposta escolar para todos os alunos, mas busca alternativas de aprendizagem para aqueles que requerem alguma especificidade nos processos de ensino e aprendizagem”.

No primeiro encontro estudamos sobre o estudo de caso e o plano de atendimento. Trocamos informações de como fazer um estudo de caso e um plano de atendimento, e também falamos da importância desses documentos para o atendimento aos alunos matriculados nas salas de recursos multifuncionais do município (RELATÓRIO DE FORMAÇÃO, 2015).

Sobre o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) todos os professores afirmam ter conhecimento e sabem da importância desse documento também para registro e acompanhamento das ações desenvolvidas e dos avanços e retrocessos do aluno. Porém, uma boa parte narra que tem dificuldade em escrever o plano, uma vez que não compreende todos os itens solicitados. Após explicação dos itens, cada professor ficou de entregar um PDI até o dia 03/08/2015 para análise e sugestões das mediadoras (RELATÓRIO DE FORMAÇÃO, 2015).

Nesse sentido, foi necessária a intervenção das mediadoras, por meio da avaliação dos planejamentos das professoras, para a compreensão desse plano como auxílio às práticas pedagógicas, de modo a contribuir com a aprendizagem dos alunos e o seu desenvolvimento.

Ainda sobre as práticas pedagógicas, outro aspecto mencionado refere-se aos conhecimentos dos professores sobre os recursos e tecnologias existentes nas salas de recursos multifuncionais para auxílio no processo de ensino e aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial.

O terceiro e quarto encontros foram práticos. Todos os professores relataram não saber como usar determinados materiais ou software que foram disponibilizados para as salas de recursos, e percebemos que o uso desses recursos é de grande valia para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos atendidos (RELATÓRIO DE FORMAÇÃO, 2015).

Desse modo, percebemos que os professores não conheciam alguns materiais e recursos tecnológicos disponibilizados nas salas de recursos multifuncionais, o que mostra a importância de espaços de formação para o aprendizado de conhecimentos referentes ao uso destes instrumentos na tentativa de contribuir com a prática pedagógica. Assim, observa-se a necessidade de aprofundamentos em conhecimentos específicos em algumas áreas, com vistas a constituir saberes/fazeres acerca dos processos de aprendizagem dos alunos que apresentam deficiência, por exemplo, os surdos ou cegos. Nessa mesma perspectiva, Denari (2006, p. 37), ao discutir a formação de professores para a educação especial nos diz que, nesse percurso, “[...] devem ser considerados os processos de inclusão educativa e escolar que também requerem procedimentos didáticos específicos para o desenvolvimento da atividade docente”, na

tentativa de garantir a atenção pedagógica adequada às necessidades dos alunos.

Quanto à formação continuada, os professores relataram a importância da continuidade desse processo formativo, com vistas a desenvolver saberes e conhecimentos sobre as práticas desenvolvidas no atendimento educacional especializado com os alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

O grupo de professores elogiou a proposta da formação. Pretendem continuar no próximo ano, e solicitaram que retomemos a temática dos últimos encontros ainda no início do ano para que possam aplicar com seus alunos no decorrer do ano letivo. Eles também sugeriram uma “teia” de formação, onde cada professor multiplicará o que aprendeu no grupo com os profissionais da sua escola e das escolas do entorno, num sistema de intercâmbio. (RELATÓRIO DE FORMAÇÃO, 2015).

Dessa maneira, notamos a necessidade e a importância desse espaço/tempo para a atuação desses profissionais nas escolas. Cumpre ressaltar a necessidade de ampliação de investimento na formação continuada de professores de educação especial, uma vez que “[...] esses têm enfrentado desafios cuja herança de sua formação e, muitas vezes, de sua prática pouco o instrumentalizaram para atender alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns” (PRIETO, 2007, p. 293), considerando que, no contexto da sala de aula, são variadas as deficiências, exigindo do professor uma formação permanente com vista a potencializar a aprendizagem desses alunos.

Considerações finais

A política de formação continuada dos professores aqui analisada mostrou que tal ação caracterizou-se como possibilidade de reflexão e aprendizagem para os sujeitos participantes desse processo. Além disso, apresentou os dilemas e desafios inerentes à formação de professores de educação especial no Brasil, que envolve aspectos políticos, sociais e educacionais.

É preciso destacar que muitos autores (MICHELS, 2006; TORRES, 1999) realizam uma crítica em relação a esse formato de formação, uma vez que se utiliza dos próprios profissionais da rede de ensino para atuarem como formadores. Isso seria uma maneira de barateamento dos custos com a formação continuada dirigida aos professores, evidenciado pelo não investimento na contratação de profissionais para atuarem nesse processo. Não desconsideramos esse fato e defendemos a instituição de políticas públicas que possam garantir um processo de formação continuada que contribua para o aprofundamento dos conhecimentos teóricos e práticos dos profissionais que estão no contexto escolar a partir de uma articulação entre universidade e escola de educação básica. Entretanto, foi possível observar que, no município de Cariacica, essa proposta tem propiciado espaços tempos de reflexão e

aprendizagem entre os professores que atuam como professores de educação especial na rede municipal de ensino, de modo a contribuir com a ressignificação de suas práticas junto aos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

Nessa perspectiva, a formação continuada dos professores deve ser um compromisso do sistema educacional, de modo a garantir a qualidade de ensino e possibilitar aos professores conhecimentos teóricos e práticos, assim como espaços tempos para refletirem sobre suas práticas. Porém, o desafio que se impõe é o de considerar o contexto político econômico e social em que as escolas estão inseridas, bem como a formação de professores num contexto de precarização das condições de trabalho dos docentes sob a lógica da política neoliberal.

Assim, ao nos referirmos a uma perspectiva de formação que considere o professor como sujeito histórico-cultural, num contexto socialmente constituído, que se fundamente nos saberes (re)criados no seu fazer cotidiano à luz de teoria, estamos afirmando a necessidade de espaços tempos (que não se restrinjam aos espaços de formação continuada) que possibilitem ao professor refletir criticamente sobre sua prática e concomitantemente sobre o contexto político social onde se assenta seu trabalho e sua profissionalidade docente, com vistas à constituição de processos formativos que estejam voltadas para uma análise ampla e crítica da sociedade, das necessidades da escola e dos sujeitos que interagem nesse contexto. Desse modo, há a necessidade de se investir também na formação inicial desse profissional, que atuará como mediador do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

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

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

_____. Resolução CNE/CP n.º 1/2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 de fevereiro de 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em

Pedagógica, Licenciatura. **Diário Oficial da União**, 16 maio 2006.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasil: MEC/SEESP, 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº.4, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 5 out. 2009a. Seção 1, p. 17.

_____. Decreto nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2011. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 nov. 2011a. Seção 1, p. 12.

BRZEZINSKI, I. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder?. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez. 1999.

BOROWSKY, Fabíola. **Fundamentos teóricos do curso de Aperfeiçoamento de professores para o Atendimento educacional especializado (2007):** Novos referenciais? 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba: UNIMEP, v. 3, n. 5, 1999.

DENARI, F. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

FRANÇA, Marileide Gonçalves. **No entrelaçar das complexas tramas políticas e sociais da inclusão escolar: o trabalho do professor de educação especial**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

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

GLAT, Rosana; VIANNA, Márcia Marin; REDIG, Annie Gomes. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Ciências Humanas e Sociologia em Revista**, RJ, EDUR, v. 34, n. 12, p. 79-100, 2012.

GONÇALVES, A. F. da S. **As políticas e a formação de professores na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

KASSAR, M. de C. M.; ARRUDA, E. E. de; BENATTI, M. M. S. Política de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, D. M. de et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação / Prefeitura Municipal de Vitória / CDV / FACITEC, 2007.

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

MATOS, Neide da Silveira Duarte de. **A educação especial e a formação de professores proposta pelo programa educação inclusiva: direito à diversidade**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2011.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 406-423, set./dez. 2006.

_____. Paradoxo da formação docente na política de educação inclusiva: a perspectiva clínica como sustentação do trabalho escolar. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 2008, Rio Grande do Sul. Anais... Rio Grande do Sul: UFES, UFRGS, 2008. 1 CD-ROM, p. 1-17

_____. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011.

OZGA, J. Investigação sobre políticas educacionais: terreno de contestações. Porto: Porto, 2000.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PLEST, M. D; GLAT, R. O ensino itinerante como suporte para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino: uma abordagem etnográfica. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 41/2, ISSN: 1681-5653. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/experiencias139.htm>>. Acesso em: 18 ago. 2007.

PRIETO, R. G. Professores especializados de um centro de apoio: estudo sobre saberes necessários para sua prática. In: JESUS, D. M. de et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação / Prefeitura Municipal de Vitória / CDV / FACITEC, 2007. p. 281-294

_____. Política de educação especial no Brasil: evolução das garantias legais. In: SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 11., 2008, Vitória. **Anais...** Vitória: UFES, 2008. p. 15-27.

SIEMS, M. E. R. **A construção da identidade profissional do professor da educação especial em tempos de educação inclusiva**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.

TORRES, R. M. (1999) Nuevo rol docente qué modelo de formación pará qué modelo educativo? In: **Fundación Santillasa**. Aprender para el futuro nuevo marco de la tarea docente: documentos en debate, Madrid, p. 99-112.

VICTOR, S. L. A produção de artigos científicos como dispositivo à reflexão crítica e à pesquisa na formação inicial de professores de educação especial. In: JESUS, D. M. de et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação / Prefeitura Municipal de Vitória / CDV / FACITEC, 2007. p. 295-303.

_____. **A formação de professores no contexto do Observatório Nacional de Educação Especial**: o estado do Espírito Santo em foco. In: JESUS, Denise Meyrelles de; VICTOR, Sonia Lopes; GONÇALVES, Agda Felipe Silva (orgs.). **Formação, práticas pedagógicas e inclusão escolar no Observatório Estadual de Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.