

REBUSCANDO DESENHOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: O ESPAÇO PÚBLICO E O FAZER PEDAGÓGICO EM QUESTÃO

EXPLORING FRAMEWORKS FOR TEACHER TRAINING IN SPECIAL EDUCATION: PUBLIC SPACE AND PEDAGOGICAL PRACTICE IN FOCUS

Fabiana Alvarenga Rangel¹

Luiz Paulo da Silva Braga²

Resumo: A formação docente é um tema emergente para a educação especial e inclusiva hoje no Brasil, com destaque para a necessidade de integração entre formação e prática pedagógica, viabilizada pelo poder público. O objetivo geral do presente artigo foi discutir a importância de políticas públicas que atendam às demandas educacionais, reduzam os custos sociais e econômicos da exclusão e considerem as experiências dos sujeitos envolvidos na construção da inclusão no cotidiano escolar. Para tanto, foi apresentado e discutido qualitativamente um relato de experiência de uma formação continuada oferecida pelo Instituto Benjamin Constant (IBC) em Rio das Flores, uma cidade do interior fluminense, em 2023. A formação proposta se destaca por associar a oferta de um curso à sua continuidade em encontros de assessoria ao longo de seis meses, as quais eram conduzidas por planos de trabalho perfilados por aluno. A análise mobilizou documentos normativos sobre formação continuada e formativa, além de discussões presentes na literatura que impactam diretamente a conformação da temática, com destaque para a mercantilização da educação e a falta de recursos para a educação especial e inclusiva. Os resultados demonstraram avanços na prática pedagógica dos profissionais participantes, a partir de uma experiência formativa específica, focada na deficiência visual, que integrou teoria e prática e foi construída horizontalmente com a rede atendida.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação especial; Educação inclusiva; Deficiência visual; Políticas públicas.

Abstract: Teacher training is an emerging topic for special and inclusive education in Brazil today, with a growing emphasis on the crucial integration of training and pedagogical practice, facilitated by government initiatives. This article aims to explore the significance of public policies that address educational needs, mitigate the social and economic costs of exclusion, and incorporate the experiences of those engaged in fostering inclusion in everyday school life. To achieve this, we present and analyze a qualitative report on a continuing education program offered by the Instituto Benjamin Constant (IBC) in Rio das Flores, a town of the state of Rio de Janeiro, in 2023. The program stands out for associating the offering of a course with its continuation in

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora do Instituto Benjamin Constant, onde atua na escola de educação básica do Departamento de Educação (IBC). E-mail: fabianarangel@ibc.gov.br

² Doutor em História, política e bens culturais pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas (FGV). Técnico em assuntos educacionais da Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: luizpsb@id.uff.br

advisory meetings over six months, which were led by work plans profiled by the student. Our analysis draws on normative documents related to continuing and formative education, as well as relevant literature that influences the development of this field, with a particular focus on the commercialization of education and the scarcity of resources for special and inclusive education. The results reveal enhancements in the pedagogical practices of the participating professionals, stemming from a targeted training experience that focused on visual impairment. This training successfully integrated theory and practice and was collaboratively developed with the local educational network.

Keywords: Teacher training; Special education; Inclusive education; Visual impairment; Public policy.

INTRODUÇÃO

Desde a segunda metade da década de 1980, o Brasil vive um processo de mobilização social pela democratização de certos direitos, como a educação (Mascena *et. al.*, 2023). Assim, nos últimos 35 anos, o Estado brasileiro tem buscado atender à demanda pela criação e a reformulação de políticas públicas, instituições – como a escola – e dispositivos legais que não apenas deixem de reproduzir, mas que combatam as desigualdades e a discriminação de grupos vulneráveis e/ou marginalizados, incluindo as pessoas com deficiência (Roman; Molero; Silva, 2020).

Contudo, o acolhimento da diversidade como agenda prioritária enfrenta desafios e constrangimentos, dentre outros, os econômicos. Isso porque o período citado também foi marcado pela submissão da educação ao empresariado, em perspectiva neoliberal (Nogueira, 2021). Essa lógica – pautada na redução do papel social do Estado, na livre concorrência, no corte de gastos sob o pretexto de estabilização econômica e na valorização do mercado como regulador social (Antunes, 2018) –, teria contribuído para intensificar a privatização e a mercantilização da educação.

No caso da educação de pessoas com deficiência, esse confronto entre diferentes interesses e forças sociais tem se manifestado, com destaque, pela atuação das chamadas organizações da sociedade civil (OSC). Fundações e entidades de direito privado, pretensamente sem fins lucrativos, as OSC têm participado ativamente na formulação e na execução do sistema educacional inclusivo no país (Melo; Silva, 2016).

Entendendo a inclusão educacional como um processo que não está pronto e acabado, ou seja, que precisa ser edificado no cotidiano escolar pelos sujeitos participantes, a formação inicial e continuada de professores assume nessa construção um papel crucial. No entanto, a “falta de formação [...] ainda é um dado constantemente

coletado e relatado por pesquisadores” (Manzini, 2018, p. 818). Assim, mais de 15 anos após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a literatura ainda indica a permanência, por vezes reconfigurada, de problemas na formação docente, que são nocivos à inclusão.

Com destaque, têm sido reportados cenários como: formação inicial insuficiente ou superficial; falta de conhecimento, ou descon sideração, dos dispositivos legais nas escolas; inexistência de incentivo ou viabilização da formação continuada; e ausência de infraestrutura para aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos (Silva; Carvalho, 2017; Pereira; Guimarães, 2019; Agapito; Santos, 2022; Vieira *et al.*, 2022). Manzini (2018) destaca ainda a problemática de recursos financeiros em volume inadequado para a educação especial e inclusiva, que afeta a formação docente. Em articulação ao anteriormente exposto, o autor também aponta o crescimento de uma tendência de gestão desses recursos nos municípios brasileiros: a terceirização dos serviços especializados para instituições não governamentais.

Esse protagonismo das OSC só é possível porque essas entidades também construíram, e tem lutado para manter, uma hegemonia (Gramsci, 2015) no âmbito governamental, conquistando certa “autoridade simbólica, política e histórica” (Melo; Silva, 2016, p. 159) no campo da Educação Especial no Brasil. Desse modo, elas pressionam o poder público pela promoção de políticas, exercendo influência técnica e ideológica nas tomadas de decisão e encaminhamentos. Por outro lado, conforma-se no Brasil um cenário no qual a educação é subsumida aos aparelhos privados hegemônicos (Nogueira, 2021), resultando em processos de desmonte dos serviços públicos e de precarização do trabalho docente.

A partir de um estudo de caso, o presente artigo intentou sistematizar a materialidade dessas discussões, por meio de uma experiência que as colocou em operação. Em 2023, o Instituto Benjamin Constant (IBC) promoveu um projeto de assessoria formativa no município fluminense de Rio da Flores, o qual figurava um projeto piloto na instituição. Órgão federal vinculado ao Ministério da Educação (MEC), o IBC, criado em 1854, fora concebido inicialmente como um educandário assistencialista para cegos (Araújo, 1993). Contudo, no tempo presente, mantém em funcionamento uma escola especializada e, ao longo do século XX, ampliou e diversificou suas frentes de atuação³ (Braga, 2021).

³ Informações e números específicos sobre as ações desenvolvidas pelo IBC podem ser encontrados no [Portal de Dados Abertos](#) da instituição, acesso em 12 de abril de 2024.

Hoje a primeira competência regimental do IBC é “subsidiar a formulação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, quanto à temática da deficiência visual, surdocegueira e deficiência múltipla sensorial visual” (Brasil, 2018, n.p.). Com destaque, desde a década de 1940, a instituição atua sistematicamente na formação continuada de professores em todo o país (IBC, 2007). Nesse contexto, reflete-se, qualitativamente, sobre a ação do Estado, aqui por meio do IBC, na formulação e execução de políticas educacionais, especialmente em um contraditório cenário político, marcado pela hegemonia dos aparelhos privados na educação (Mascena *et. al.*, 2023).

Cumprе ainda destacar que o projeto desenvolvido em Rio das Flores consiste em uma proposta ainda pouco presente nas formações ofertadas em âmbito público, uma vez que as ações tanto lançam bases teóricas quanto orientam, acompanham e avaliam a aplicação dessas junto aos profissionais em formação. Nesse sentido, pensam-se frentes mais dialogadas de trabalho na formação continuada, com trocas frequentes entre diferentes níveis de gestão e profissionais da escola, alcançando formas mais afinadas às demandas do cotidiano escolar.

O presente texto apresenta, portanto, o desenvolvimento e os resultados do referido projeto, considerando especificidades dispostas nos documentos oficiais que orientam a formação de professores especializados e de professores capacitados.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A OFERTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Seguindo a resolução CNE/CEB nº 2 (Brasil, 2001), a qual Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a atuação junto ao público-alvo da educação especial (PAEE) deve ser realizada por professores especializados e professores capacitados. Estabelece-se assim que o profissional especializado é aquele que assume mais diretamente a responsabilidade pela organização e orientação da vida escolar do estudante PAEE, possuindo formação inicial e continuada específica em educação especial. O professor capacitado, por sua vez, deve ter contemplados em sua formação acadêmica conteúdos sobre educação especial que lhe possibilitem atuar junto ao PAEE, ressaltando-se a necessária interlocução com o professor especializado.

A mesma resolução define que “Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (Brasil, 2001, n.p.). Nota-se, portanto, uma articulação entre a

oferta da escolarização do PAEE, a oferta da formação docente contemplando conteúdos da educação especial e a responsabilidade da administração pública em promover a adequada formação docente considerando suas instâncias educacionais.

Nesse sentido, a formação docente inicial e sobretudo continuada vem sendo alvo de investimentos destacadamente da esfera federal e municipal, porquanto concentrem os municípios, por um lado, o maior número de estudantes PAEE e, por outro lado, detenham as universidades e institutos federais a função de promover a formação docente inicial e continuada. É preciso considerar, ainda, a forte e crescente oferta apresentada pela iniciativa privada, ainda que a política nacional estabeleça as instâncias educacionais no setor público.

Michels (2021) observa a existência de 30 Cursos de Licenciatura em Educação Especial já iniciados no país, em sua maioria (87,5%) ofertados por instituições privadas de ensino. Os cursos de especialização na área da educação especial somam uma oferta de 4.053 cursos, dos quais apenas 66 são realizados por instituições públicas.

Em que pese a determinação da responsabilidade do setor público pela formação docente, nota-se o predomínio da oferta no setor privado, “com uma pulverização de temas correlacionados à área, e como uma formação aligeirada” (Michels, 2021, p. 7). Evidencia-se, portanto, a precarização da oferta (Ribeiro; Nunes, 2022; Silva; Carvalho, 2017; Pereira; Guimarães, 2019), investida de formações curtas, com currículos pré-montados e muitas vezes apartados da realidade vivenciada pelos professores, desconsiderando condições materiais de trabalho, como disposição de recursos nas escolas, organização do tempo de atuação junto ao alunado, número de alunos em sala de aula, disposição do tempo para a formação continuada e em serviço, entre outros.

A disputa sobre a formação de professores especializados é alta e, como se percebe, apresenta vantagem para o setor privado no aspecto quantitativo, pois as instituições privadas preponderam na oferta; ao passo que no aspecto qualitativo, as instituições públicas ainda compreendem estruturas mais criteriosas. Isso se nota, por exemplo, no que se refere ao aprofundamento em conteúdos, no perfil do corpo docente dos cursos, no sistema de avaliação e na própria organização e cumprimento do tempo de dedicação ao curso.

É preciso considerar, ainda, que a suspensão da habilitação em educação especial dos cursos de Pedagogia, empenhada pelas novas diretrizes curriculares apresentadas em 2006, não empenhou, por outro lado, melhores condições para a formação de professores capacitados. Ou seja, de modo geral, os currículos praticados nos cursos de Pedagogia

contam com uma ou duas disciplinas que tratam introdutoriamente diferentes temas da Educação Especial.

Desse modo, a formação de profissionais que atuam nas escolas da educação básica se mantém sustentada especialmente por cursos de curta duração, de aperfeiçoamento e de especialização, com uma atuação da União, dos estados e dos municípios cada vez mais reduzida ao passo que se amplia a oferta no setor privado (Michels, 2017; Vaz; Michels, 2017).

Todavia, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) prevê o investimento na formação de professores da educação básica, na esfera pública. Isso garante que, de algum modo, haja o empenho destas na promoção de espaços formativos orientados como formação em serviço (Oliveira; Leiro, 2019).

Nesse aspecto, é salutar perceber o esforço de algumas redes públicas, como a que figura neste artigo, na contramão do que parece ser um projeto que, na prática, privilegia as ações privadas. Elas ultrapassam a oferta de cursos e palestras de temas aleatórios, aliados das reais necessidades indicadas pelos docentes, para se lançar a prática de formações desenhadas a partir dessas necessidades.

O CASO DO IBC EM/COM RIO DAS FLORES

O projeto de assessoria formativa nasce por uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de Rio das Flores (SMERF), que, em 2022, por intermédio de uma professora do Centro Universitário de Valença (UNIFAA), busca orientações na área da deficiência visual para seu quadro docente. A Secretaria recebia, pela primeira vez, alunos com deficiência visual em sua rede. Ressalta-se que o município já desenvolvia parcerias de formação docente com o UNIFAA. Contudo, como a universidade e outros centros formativos da região não dispunham de conhecimentos suficientes na área em questão, criou-se a parceria entre a SMERF e o IBC.

A SMERF apresentava forte demanda em alfabetização, ficando, portanto, a cargo da então coordenadora de um curso de especialização em alfabetização de pessoas com deficiência visual, oferecido pelo IBC, as tratativas com a secretaria. Ao todo foram realizadas três reuniões on-line, via *Google Meet*, fazendo-se presentes a secretária de educação e membros da equipe técnica da secretaria, o que expressa a mobilização da gestão do município neste trabalho.

A CRIAÇÃO DO PROJETO

A coordenadora da especialização, a partir dos diálogos com as gestoras, montou uma proposta de formação baseada em duas ações: um curso de alfabetização e uma assessoria técnica junto aos professores que estavam recebendo alunos com deficiência visual naquele momento. O projeto seria, então, coordenado e executado por ela, que já ministrava cursos de extensão na referida temática. Ao longo de três meses, a elaboração do projeto foi dialogada com os gestores, que forneceram dados sobre o perfil dos alunos, os recursos materiais disponíveis e os trabalhos já iniciados.

Por outro lado, do curso, por solicitação da própria SMERF, participariam não só os professores que receberam os alunos em questão, mas todos os 24 profissionais da educação especial da rede. Das assessorias, pelo perfil de trabalho traçado, participariam apenas oito profissionais. Naquele momento, havia oito alunos com deficiência visual na rede: três com baixa visão na educação infantil; quatro com baixa visão no ensino fundamental; um aluno adulto, cego, matriculado na 5ª fase na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA).

Destaca-se também a definição de um momento para visita coordenadora do projeto às escolas envolvidas no projeto, de modo a perceber a organização do espaço, a disponibilidade de materiais e a dialogar com diferentes profissionais e familiares. A ação foi determinante para o refinamento do projeto, uma vez que, a partir dela, foi possível personalizar as atividades em função das condições encontradas. Ao final, foi aprovada a proposta de um curso de extensão presencial de 40 horas, a ser realizado em uma escola do município, na primeira semana do ano letivo de 2023, seguido por encontros mensais de assessoria ao longo de seis meses, via *Google Meet*.

O CURSO

O curso contemplava introdutoriamente questões relativas ao processo de alfabetização de crianças com deficiência visual, porém agregando possibilidades junto a adultos com deficiência visual. Da carga horária, oito horas foram destinadas a atividades assíncronas, como produção de material e elaboração de plano de trabalho, que figurava como atividade avaliativa do curso. O plano podia ser estabelecido a partir de um aluno fictício, caso o cursista não tivesse alunos cegos ou com baixa visão naquele ano. Porém, os profissionais que estavam acompanhando alunos com deficiência visual naquele ano deveriam contemplar o aluno real.

Notou-se forte envolvimento de todos nas atividades e discussões propostas, mesmo daqueles que não estavam atendendo a alunos com deficiência visual. Também foi possível observar que eles traziam questões sobre outras deficiências e transtornos, especialmente o transtorno do espectro do autismo (TEA)⁴. Esse comportamento, defende-se, permite perceber que esses trabalhadores estavam engajados em seus afazeres cotidianos, independentemente do tipo de vínculo, ou seja, se monitor, professor ou gestor. Tal engajamento ultrapassava, portanto, as exigências de trabalho que se apresentavam.

Não foi possível identificar o porquê, mas tais profissionais, mesmo falando abertamente durante o curso sobre insatisfações quanto às condições de trabalho, conseguiam de alguma forma ultrapassar a desefetivação sentida no trabalho alienado, isto é, a separação entre o trabalhador e o produto do seu trabalho. Ao contrário, eles mostravam-se envolvidos na proposta como se esta representasse um trabalho próprio, para si (Rangel, 2016).

É preciso considerar, por outro lado, que o curso propunha dinâmicas que os envolviam em ações coletivas, inclusive simulando aulas ministradas por eles ou aulas em que eles figuravam como crianças com e sem deficiência, tendo um(a) colega como professor(a). Nas dinâmicas, puderam perceber nuances da alfabetização de crianças com deficiência visual a partir da experimentação de instrumentos de tecnologia assistiva e de técnicas sem a disposição da visão, ressaltando-se que a grande maioria desconhecia tais instrumentos e técnicas e aqueles que os conheciam relatavam uma compreensão muito tópica destes.

A experimentação na ausência da visão – com o uso de vendas – definitivamente não caracteriza a cegueira, porquanto esta seja uma condição de desenvolvimento (Vigotski, 2022), mais do que uma apropriação pelo sentido da visão. No entanto, a simulação da ausência da visão permite uma aproximação da condição da cegueira no que se refere à compreensão dos movimentos e organização necessária para o aprendizado do conteúdo proposto. Nesse sentido, as dinâmicas se tornam desafiadoras e, possivelmente, mais atraentes, o que pode indicar respostas sobre o engajamento do grupo.

É preciso, por fim, considerar que o curso foi introdutório, e não alcançou, ou pretendia alcançar, uma formação sólida na alfabetização de crianças cegas e com baixa visão, mas sim apresentar caminhos para a realização desse processo. Nesse sentido, uma

⁴ Em 2024, a SMERF realizou nova parceria com o UNIFAA, para a promoção de um curso sobre TEA.

das questões reportadas pelo grupo foi a diversidade e o curto espaço de tempo para o desenvolvimento de conteúdos, sobretudo do Sistema Braille. Apesar de terem sido bem sucedidos nas atividades propostas, o arranjo exigiu deles, e também da ministrante, um esforço maior, de modo que boa parte relatou estar cansada ao término das aulas. Apesar do interesse, as condições de oferta do curso não permitiam uma fruição mais leve, que assegurasse melhor apropriação do conteúdo.

Como discutido neste texto, as formações em serviço são, por um lado, ideais no sentido de possibilitarem uma conexão maior entre o conteúdo da formação e a vivência da prática (Oliveira; Leira, 2019; Brasil, 2020). Por outro lado, os arranjos possíveis para a sua realização são mais trabalhosos por normalmente demandarem uma organização orçamentária e logística que extrapola as possibilidades de alguns municípios, como no presente caso. Por mais que houvesse alto interesse da SMERF, houve problemas a enfrentar para a oferta do projeto. Isso porque, por um lado, havia a necessidade de suprir a ausência dos profissionais liberados para o curso e para as reuniões de assessoria; por outro, o custo do deslocamento de um profissional do IBC mais de uma vez para a realização do curso. Com uma distância de quase 200 quilômetros entre os municípios do Rio de Janeiro, sede do IBC, e de Rio das Flores, a prefeitura do segundo precisava dispor de veículo e motorista por aproximadamente quatro horas de viagem por trecho. Da parte da ministrante, é preciso ter disposição física e disponibilidade de tempo e de trabalho para dividir a carga horária em várias semanas.

A ASSESSORIA

Ao longo de seis meses de execução do projeto, cinco encontros de assessoria foram efetivados. Neles, participaram uma orientadora educacional, uma professora de atendimento educacional especializado (AEE), uma professora regente (da educação infantil) e cinco monitoras da educação especial. No desenvolvimento dos encontros, os planos de trabalho eram discutidos junto às participantes, que apresentavam os resultados das ações e atividades propostas, compartilhando dúvidas e experiências.

Como tomavam por base a vivência cotidiana junto ao alunado, a assessoria consistiu numa ação ainda mais valiosa, uma vez que permitiu às profissionais modelarem e remodelarem os conhecimentos discutidos no curso, confrontando suas primeiras impressões, mais teóricas, às impressões obtidas na prática.

É inegável que o processo desenvolvido não somente se utilizou dos conhecimentos apreendidos no curso como os ampliou, uma vez que se fazia necessário

pensar o perfil de cada estudante. Assim, práticas de alfabetização foram debatidas, mas foram também realizadas outras discussões que afetavam diretamente o desenvolvimento da assessoria. Dentre elas, podemos destacar três mais pontuais.

A primeira trata da realização de pequenos estudos sobre determinada condição visual rara⁵, mas que acometia uma das crianças da rede. A condição foi indicada pelo médico que acompanhava a criança, mas não havia orientações sistematizadas nem quanto ao perfil de desenvolvimento esperado, nem quanto ao trabalho que a escola poderia desenvolver com ela. Nesse sentido, realizou-se a leitura de textos indicados pela coordenadora do projeto, todos disponibilizados na internet por diferentes centros oftalmológicos, os quais esclareceram o perfil de desenvolvimento esperado considerando-se a peculiaridade daquela condição visual. A partir desses esclarecimentos, somados aos conhecimentos da coordenadora sobre práticas pedagógicas na área da deficiência visual, foi possível elaborar um plano de trabalho mais assertivo para a criança.

A associação desses elementos possibilitou que muito antes do final do projeto essas profissionais se sentissem confortáveis para conduzir sua prática cotidiana: o conhecimento sobre a condição clínica, o conhecimento sobre as práticas pedagógicas afinadas a esta condição, o conhecimento sobre a alfabetização de crianças cegas e com baixa visão dispostos durante o curso e durante as assessorias e, com altíssimo valor, o conhecimento já desenvolvido pelas professoras implicadas no atendimento a este aluno, considerando-se sua formação inicial e continuada. Nos primeiros encontros, as profissionais relatavam sua insegurança quanto ao trabalho a desenvolver. Após quatro encontros, com todas as pautas acima apresentadas, as problemáticas trazidas sobre o aluno apenas indicavam o crescimento dele e a positividade das práticas realizadas.

O segundo ponto que atravessou os encontros foi o da baixa frequência de uma aluna com baixa visão, matriculada na educação infantil. Aparentemente, a relação entre os pais e a relação destes com a filha acabava por reduzir a frequência da criança na escola, demandando que, nos primeiros encontros, fossem discutidas conjuntamente formas de aproximar a família da escola. Ressalta-se que a escola havia conversado com os pais sobre a importância do trabalho pedagógico, também notando uma possível resistência deles em função da deficiência da filha. Ambos demonstravam receio de a criança se machucar, relatando que mesmo em casa afastavam todos os objetos que

⁵ Procurando evitar a identificação da criança, não apresentamos o nome da condição visual por se tratar de uma condição rara, associando-se o fato de ser uma criança que reside em um município pequeno.

representassem uma barreira a sua locomoção. Tal comportamento protetivo refletia no desenvolvimento da criança, que, no início do ano, temerosa em explorar os espaços dentro e fora da escola, locomovia-se muito lentamente.

Com a insistência das professoras, esclarecendo que estavam participando de uma formação para suprir as necessidades da criança, os pais passaram a levar a filha com maior frequência, o que possibilitou a fluência do plano de trabalho e grandes avanços no desenvolvimento dela. Ao final dos encontros, ela já estava correndo com os colegas e explorando diferentes espaços da escola.

A terceira e última experiência é exatamente a identificação de fatores que podem apontar para a deficiência visual ou, ao contrário, produzir encaminhamentos equivocados. É o caso de uma das estudantes recomendadas para acompanhamento no projeto de assessoria. Após a realização de atividades orientadas para a verificação de sua condição visual, compreendeu-se que os problemas que apresentava na realização das atividades escolares não eram de ordem visual, mas intelectual.

É preciso ressaltar que o laudo não é condição determinante para o AEE e que os profissionais da educação que trabalham com o aluno podem encaminhar o trabalho a partir de suas percepções diárias (Pletsch; Paiva, 2018). Tal prerrogativa foi lançada nesse caso e, estudando-se o desenvolvimento da aluna em atividades específicas, concluiu-se pela ausência de elementos que sinalizassem a necessidade de uma orientação da área da deficiência visual. Ou seja, em perspectiva pedagógica, a aluna enxergava, mas não conseguia compreender a proposta da atividade.

Notemos, portanto, que os casos eram os verdadeiros condutores do trabalho de assessoria. Com isso, houve modificações no grupo de profissionais participantes, que iniciou com oito integrantes e finalizou com seis, desligando-se duas monitoras do projeto. Isso aconteceu porque, inicialmente, contava-se com a indicação de oito alunos para acompanhamento. Porém, com a reavaliação dos casos e mudança de endereço de um aluno, finalizou-se o projeto com apenas quatro dos indicados. Destacamos, também, que a maioria dos alunos era acompanhada por mais de um profissional, compreendendo atendimentos em sala de aula regular por regente e monitora e atendimento de sala de recurso multifuncional por profissional especializado.

A PERCEPÇÃO DOS PARTICIPANTES

No último encontro de assessoria, as participantes foram convidadas a avaliar o projeto. De modo geral, apontaram diversos elementos positivos, sistematizando ações

que se desenvolveram ao longo dos meses de assessoria. Ao lado das falas coletadas nesse encontro, após a finalização do projeto foram aplicados dois questionários individuais, com perguntas abertas e fechadas, ambos via *Google Forms*: um sobre a avaliação do curso, contemplando todos os cursistas; e outro sobre a avaliação da assessoria, restrito às participantes dessa ação. Um terceiro questionário foi aplicado com a secretária de educação do município, abordando questões mais administrativas.

Um primeiro elemento, provocado pela coordenadora, está na avaliação conjunta das duas ações de base do projeto: o curso e a assessoria. Ambas foram criadas para atuar de forma complementar, ou seja, os conhecimentos do curso serviram de base para as orientações praticadas na assessoria; esta, por sua vez, consistiu exatamente na aplicação dialética desses conhecimentos diretamente na prática pedagógica cotidiana. Assim, as participantes foram provocadas com a questão: como seria uma ação sem a outra? Os conhecimentos do curso, em si, permitiriam que a prática cotidiana fluísse tal qual se deu com a assessoria? Do mesmo modo, a assessoria, sem os conhecimentos basilares dispostos no curso, possibilitaria o trabalho tal qual desenvolvido?

Nas falas obtidas no encontro, todas destacaram a importância da assessoria por determinar a orientação direta sobre suas práticas junto aos alunos. Segundo as profissionais, os encontros transmitiram maior segurança para sua atuação cotidiana. Com relação ao curso, afirmaram ter sido importante, mas notava-se um discurso de enaltecimento da assessoria, que quase anulava o valor do curso.

No entanto, no formulário voltado para o curso, todos responderam “Sim” à pergunta “Os conhecimentos aprendidos no curso permitiram a compreensão sobre recursos e métodos necessários para o processo de alfabetização de uma pessoa com deficiência visual?”. Já na pergunta “Com o curso, é possível dizer que você se sente mais seguro(a) para iniciar o processo de alfabetização de uma pessoa com deficiência visual?”, o grupo mostrou-se dividido, com 50% respondendo “Sim” e os outros 50%, “Em parte”. Também se nota que os participantes do curso apontaram como possíveis melhorias a extensão da carga horária e sua continuidade. Associando-se ao fato de não terem indicado nenhuma questão não contemplada, entende-se que o curso foi relevante para a formação dos participantes, mas que ele, em si, não oferecia a segurança que desenvolveram a partir dos encontros de assessoria.

No questionário dirigido à assessoria, a questão se repete: 66,7% consideram que aprenderam ainda mais com as assessorias, ao passo que 33,3% entendem que os conhecimentos do curso foram suficientes para contemplar as ações previstas nas

assessorias. Todavia, em outra questão, nenhuma participante entendeu que os conhecimentos do curso teriam sido suficientes para a sua prática. De fato, é preciso considerar que a objetividade de um processo orientativo pertinente a um curso de curta duração não sana as dúvidas ou mesmo compreensões equivocadas que somente aparecem na dinâmica de aplicação dos conhecimentos, junto ao alunado. Além disso, o trabalho desenvolvido a partir de casos reais e que acompanham todo o processo da assessoria, ou seja, a possibilidade de planejar, aplicar e avaliar de modo contínuo suas próprias ações permitiu o amadurecimento do trabalho.

Duas questões permitem perceber melhor esse amadurecimento: a primeira, o compartilhamento das discussões realizadas nos encontros com outros profissionais da escola. Com a aluna que tinha inicialmente baixa frequência, a professora do AEE e a monitora dividiam seus conhecimentos com a professora regente que não pode participar do projeto, além de orientar o corpo gestor e os pais da criança, o que foi muito valioso. O mesmo se notou com a professora regente e a monitora que puderam participar do curso e da assessoria. Ambas trabalhavam juntas e compartilhavam suas impressões com familiares e outros profissionais da escola, também trazendo para os encontros as impressões que estes mesmos apontavam. Já a orientadora educacional envolveu diferentes professores de áreas específicas na proposta de atendimento aos alunos que acompanhava, incluindo a instrutora de informática da escola, que fez um curso de Dosvox para orientar o aluno da EJA.

A segunda questão está na própria dinâmica da assessoria disposta em casos. As participantes relatam a sua positividade por permitir o acompanhamento de seus alunos e das colegas, fazendo com que se sentissem mais confiantes para assumir trabalhos com perfis próximos aos discutidos nos encontros. Isso era facilmente notado nos encontros. As participantes se interessavam abertamente pela discussão dos casos que não estavam acompanhando. Inclusive, mantinham-se na reunião mesmo quando, por diferentes motivos, não havia sido possível trazer um avanço entre a última assessoria e a presente, alegando que estavam aproveitando para aprender sobre os outros casos.

Um elemento que pode ter levado a esse comportamento está na dinâmica assentada em um plano de trabalho por aluno. A cada encontro, as participantes discutiam novas ações a serem aplicadas, o que estava diretamente associado ao seu plano de trabalho. Os planos foram os condutores dos primeiros encontros e, após as primeiras aplicações, suas bases eram expandidas em novas proposições. No retorno dos questionários, todas avaliaram que ter um plano de trabalho facilitou o desenvolvimento

da própria prática, ainda que representasse um instrumento extra em sua rotina.

Na avaliação da coordenadora, os conhecimentos dispostos no curso foram importantes por trazerem primeiras aproximações ao desenvolvimento da criança com deficiência, também aludindo a elementos base da alfabetização. No entanto, o curso se voltou bastante para o processo de alfabetização no que se refere à apropriação da leitura e da escrita, como a alfabetização no Sistema Braille e em tinta com fonte ampliada, mas as demandas apresentadas pelos alunos acompanhados pelo projeto ainda eram, em sua maioria, mais voltadas para a compreensão da condição visual e, então, de ações que possibilitassem seu acesso ao planejamento comum da turma.

Fora esta demanda, pode-se dizer que os próprios conhecimentos trazidos pelas participantes, em sua formação inicial e continuada, davam conta de promover a interação do aluno no objetivo das aulas e atendimentos. Todavia, por mais simples que possa parecer o projeto considerar os conhecimentos prévios das participantes, nota-se que este se tornou crucial não somente para guiar ações pontuais delas como para que se sentissem confiantes em situar seus conhecimentos prévios e se lançar a partir deles tendo por base os conhecimentos discutidos no curso e na assessoria.

DIÁLOGOS COM A LITERATURA

A partir dos relatos dos participantes e dos relatórios de desenvolvimento do curso e das seções de assessoria, é possível concluir que houve avanços significativos na prática pedagógica dos profissionais que participaram do projeto. Contudo, para além do desenvolvimento observado nos alunos atendidos, a experiência dialoga com tensionamentos e lacunas importantes anteriormente apontadas, demonstrando, na prática, ações de formação que funcionam como cisão (Gramsci, 2015) à hegemonia.

Com destaque, o Estado, por meio do IBC, abandona sua suposta posição de mediador dos interesses do capital para intervir diretamente no processo educacional de um município. Por meio de Rio das Flores, por sua vez, o aparato governamental rompe com o discurso mercadológico de que o privado é mais eficiente que o setor público (Oliveira; Sobrinho, 2020) e com a filantropia como política e prática (Lehmkuhl, 2021), ao aliar-se a um órgão público para a construção e execução de uma proposta formativa que visa à inclusão escolar de estudantes com deficiência visual.

Como resultado, os sujeitos envolvidos puderam produzir e experienciar propostas menos impositivas e mais próximas do cotidiano escolar. Mais ainda, a gênese propositiva tensiona em si a polivalência genérica docente (Pereira, 2014), por ser focada nas

especificidades da deficiência visual e do público-alvo atendido. Mais do que entregar receitas e repostas prontas, o projeto de assessoria formativa possibilitou que os participantes repensassem os modelos tradicionais de capacitação e construíssem, horizontalmente, possibilidades de atuação que, por um lado, valorizaram seus saberes e, por outro, eram sensíveis às suas inseguranças.

Ademais, permanências e continuidade de problemas reportados pela literatura se fizeram presentes e exigiram dos sujeitos envolvidos certa inventividade para contorná-los. Com destaque, embora o desenho do projeto de assessoria formativa tenha buscado as melhores formas dentro das possibilidades da SMERF e do IBC, idealmente, o curso poderia ser mais longo e aplicado em intervalos maiores, possibilitando condições mais confortáveis e melhor fruição do conteúdo ministrado.

A proposição dos intervalos mensais nos encontros da assessoria, por outra parte, permitiu que os participantes tivessem tempo para desenvolver as discussões realizadas, levando os conhecimentos para seu cotidiano de trabalho e retornando aos encontros com novas impressões, lapidadas pela experiência cotidiana. A duração da formação é foco de atenção das próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, reconhecendo-se que formações curtas não tem a eficácia desejada (Brasil, 2020).

Todavia, os recursos disponíveis para a educação pública ainda são precários frente à demanda de trabalho e de formação de professores. Reconhecem-se os esforços tanto da SMERF quanto do IBC em empenhar tal projeto, entretanto, cumpre destacar também que, por forças estruturais que ultrapassam o empenho de ambos, a formação continuada de professores geralmente se realiza em condições que impossibilitam o pleno alcance da qualidade desejada (Ribeiro; Nunes, 2022).

Por certo, esses efeitos são sentidos em toda a educação pública pois, se esta rede, apesar das dificuldades enfrentadas, preocupou-se em formar seus profissionais e em diferentes categorias (docentes, monitores, técnicos), outras redes, por diferentes razões, delegam o atendimento à criança com deficiência a instituições e centros especializados (Manzini, 2018), reduzindo a potência de um projeto não somente de educação inclusiva, mas de sociedade inclusiva.

Não há que se olvidar, por certo, de que o IBC, ao mesmo tempo em que opera para suprir as demandas educacionais inclusivas da rede, sofre os mesmos constrangimentos que as instituições atendidas, porque também parte da estrutura educacional estatal. Com destaque, na experiência reportada especificamente, a falta de

recursos, sobretudo humanos, operou como conformador do desenvolvimento de todas as ações. O arranjo exigiu da docente-pesquisadora o planejamento e a execução do curso e da assessoria, exercendo suas atividades laborais de modo precário, em condições longe das ideais.

Por fim, cumpre destacar ainda que o Estado, ao implementar políticas públicas educacionais, visa não apenas atender às demandas por educação das pessoas com deficiência, mas também reduzir custos econômicos e sociais relacionados à exclusão e à segregação, formar capital humano para o mercado de trabalho e aumentar receita e investimentos (Melo; Silva, 2016). Dessa forma, defende-se que, em um cenário neoliberal, pensar e promover a educação não visa apenas garantir direitos, mas também viabilizar o funcionamento e a reprodução do sistema capitalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência reportada e as discussões aqui propostas indicam, sobretudo, a importância dos processos formativos que rompam com a lógica mercadológica e que sejam conjugados à prática pedagógica direta. Enfatizamos a necessidade da formação em serviço nesse quesito, sendo salutar a iniciativa dos gestores do município em propiciar uma formação de seus profissionais para um tema que emerge do cotidiano da rede. São questões, contudo, que devem ser pensadas tanto em nível de formação em serviço quanto continuada.

A operação de cursos por conteúdos indica perder parte de sua potência quando alijados ou não acompanham a prática docente, especialmente por haver questões que aparecem apenas na execução da atividade. Na dinâmica de sala de aula, lidamos com pessoas que estão imersas em suas próprias experiências, seus enredamentos sociais são diversos, assim como apresentam subjetividades igualmente peculiares, trazendo aspectos que ultrapassam os conteúdos objetivos de uma teoria ou técnica, mas que precisam ser considerados para que esses conteúdos sejam efetivamente aplicados.

Como ministrantes de diferentes cursos de extensão, os autores experienciam frequentemente retornos dos participantes que compartilham o resultado dos conteúdos aplicados em sua prática, também apontando dúvidas sobre a continuidade do processo. É preciso, portanto, ampliar as proposições de formação continuada para alcançar um processo que tem se dado paralelamente ao trabalho, como trocas que o excedem, mas que, na verdade, apenas não foram formalizadas ou apontadas como parte integrante do trabalho, ainda que sejam exatamente a expressão de sua efetividade.

REFERÊNCIAS

- AGAPITO, F. M.; SANTOS, M. G. C. dos. Políticas públicas para inclusão escolar: o que nos revela um estudo de caso. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 24, n. 21, p. 168-188, 2022. DOI: <https://doi.org/10.34019/1984-5499.2022.v24.31119>, acesso em 10 de abril de 2024.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo Editorial, 2018.
- BRAGA, L. P. da S. Ciência em Foco: uma análise da produção científica no Instituto Benjamin Constant (2018–2020). In: BRAGA, L. P. da S. (org.). **Ciência em foco**: o Centro de Estudos e Pesquisas do Instituto Benjamin Constant. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2021, p. 195-223. Disponível em: https://www.gov.br/ibc/pt-br/pesquisa-e-tecnologia/publicacoes-do-ibc-1/livros_pdf/anexos/cincia_em_foco_rev2021_ol.pdf, acesso em 10 de maio de 2023.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 1, de 27 de outubro de 2020**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>, acesso em 18 de abril de 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria MEC nº 310, de 3 de abril de 2018**. Altera o Regimento Interno do Instituto Benjamin Constant - IBC, aprovado pela Portaria nº 325, de 17 de abril de 1998. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://11nk.dev/D4J42>, acesso em 15 de abril de 2024.
- CARVALHO, M. B. dos S.; NOGUEIRA, I. da S. C. A Formação do Professor de Educação Inclusiva sob a Perspectiva Neoliberal. **Revista Ensin@ UFMS**, [online], v. 4, n. Esp., p. 114-130, dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.55028/revens.v4iEsp..19772>, acesso em 17 de abril de 2024.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere – Volume 1**: introdução ao estudo da filosofia – A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- IBC – INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. **150 anos do Instituto Benjamin Constant**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, Fundação Cultural Monitor Mercantil, 2007.
- LEHMKUHL, M. de S. A filantropia como gênese da Educação Especial. **Revista Educação Especial**, [online], v. 34, p. e33/1–15, 2021. DOI:

<https://doi.org/10.5902/1984686X42685>, acesso em 17 de abril de 2024.

MANZINI, E. J. Política de Educação Especial: considerações sobre público-alvo, formação de professores e financiamento. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, [online], v. 22, n. 2, p. 810-824, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11914>, acesso em 19 de abril de 2024.

MASCENA, C. C. de O. *et al.* Breves considerações sobre a filantropização e as disputas conservadoras na Educação Especial brasileira. In: FURLEY, A. K. L. *et al.* (orgs). **Quando a vida nos pede outras práticas educacionais**. Itapiranga: Editora Schreiben, 2023, p. 86-103. Disponível em: [https://www.editoraschreiben.com/livros/quando-a-vida-nos-pede-outas-pr%C3%A1ticas-educacionais](https://www.editoraschreiben.com/livros/quando-a-vida-nos-pede-outras-pr%C3%A1ticas-educacionais), acesso em 20 de abril de 2024.

MELO, D. C. F. de; SILVA, J. H. da. As políticas públicas da educação especial e a FENAPAEs sob a perspectiva gramsciana. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 1, p. 151–164, 2016. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.2016.v11.n1.p151>, acesso em 16 de abril de 2024.

MICHEL, M. H. **Formação do professor de educação especial no Brasil**. 40ª Reunião Nacional da ANPEd, 2021.

MICHEL, M. H. A formação de professores para a Educação Especial no Brasil. In: MICHEL, M. H. (org) **A formação de professores de Educação Especial no Brasil: propostas em questão**. Florianópolis: Ufsc/Ced/Nup, 2017.

NOGUEIRA, D. F. **A mercantilização da educação pública: A OSCIP “Parceiros da Educação”**, 2021. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFF-2_055491a330c2e0529ae54ebb145a2f59, acesso em 20 de abril de 2024.

OLIVEIRA, H. L. G.; LEIRO, A. C. R. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Pro-Posições**, [online], 2019, v. 30. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0086>, acesso em 15 de maio de 2024.
OLIVEIRA, G. M. de; SOBRINHO, R. C. Aspectos da Sociodinâmica Público e Privado na Política de Educação Especial no Estado do Espírito Santo. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, [online]. v. 10, n. 4, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.22491/fineduca-2236-5907-v10-90453>, acesso em 10 de maio de 2024.

PEREIRA, C. A. R.; GUIMARÃES, S. A educação especial na formação de professores: um estudo sobre cursos de licenciatura em pedagogia. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 571-586, Out.-Dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400003>, acesso em 10 de maio de 2024.

PEREIRA, M. de F. S. C. **O professor inclusivo: uma invenção contemporânea**. 2014. 119 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4859/1/arquivototal.pdf>, acesso em 20 de

abril de 2024.

PLETSCH, M. D.; PAIVA, C. de. Por que as escolas continuam “laudando” alunos com deficiência intelectual? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 1039-1054, out./dez. 2018. DOI 10.5902/1984686X32902, acesso em 15 de maio de 2024.

RANGEL, F.A. **Trabalho e Mundo do Trabalho**. In: RANGEL, F. A. Foucault, Lévinas e Marx em leituras sobre a escola no cuidado de si de pessoas com deficiência. Paco Editorial, 2016.

RIBEIRO, J. C. de O. A.; NUNES, C. P. Desafios para a formação docente: com a palavra os professores. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 15, n. 34, p. e17250, 2022. DOI: 10.20952/revtee.v15i34.17250, acesso em 15 maio de 2024.

ROMAN, M. D.; MOLERO, E. S. da S.; SILVA, C. C. B. da. Concepções de professores sobre a política de educação inclusiva: um estudo de caso. **Psicologia Escolar e Educacional**, [online], v. 24, e217022, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020217022>, acesso em 30 de abril de 2024.

SILVA, N. C.; CARVALHO, B. G. E. Compreendendo o processo de inclusão escolar no Brasil na perspectiva dos professores: uma revisão integrativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 2, p. 293-308, abr.-jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000200010>, acesso em 13 de abril de 2024.

VAZ, K.; MICHELS, M. H. O escárnio de uma política: a formação para os professores da educação especial. In: MICHELS, M. H. (org) **A formação de professores de Educação Especial no Brasil**: propostas em questão. Florianópolis: Ufsc/Ced/Nup, 2017.

VIEIRA, P. S. J. *et al.* Educação inclusiva e formação de professores: o caso de uma escola pública no estado de Goiás. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, São Paulo, v. 5, n. 10, p. 77-90, 2022. DOI: <https://doi.org/10.55892/jrg.v5i10.339>, acesso em 20 de abril de 2024.

VIGOTSKI, L. S. A criança cega. In: VIGOTSKI, L. S. Obras Completas – Tomo Cinco: **Fundamentos de Defectologia**. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022