

**A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES
DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
DE GOIÁS**

MÁRCIA RODRIGUES DA SILVA

MÁRCIA RODRIGUES DA SILVA

**A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE GOIÁS**

Universidade Federal de Goiás
Câmpus Catalão
Programa de Pós-Graduação em Educação
2014

MÁRCIA RODRIGUES DA SILVA

**A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE GOIÁS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás/Câmpus Catalão como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Dulcéria Tartuci.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Políticas Educacionais e Inclusão.

CATALÃO/2014

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)
GPT/BSCAC/UFG**

S586f Silva, Márcia Rodrigues da.
A formação dos professores de atendimento educacional especializado de Goiás. [manuscrito] / Márcia Rodrigues da Silva. - 2014.

xv, 208 f. : quads.; figs.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Dulcéria Tartuci.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Departamento de Educação, 2014.

Bibliografia.

Inclui Anexos e Apêndices.

1. Formação de professores. 2. Atendimento Educacional.
3. Sala de Recursos Multifuncional

CDU:37.011.3-051

MÁRCIA RODRIGUES DA SILVA

**A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO DE GOIÁS**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, defendida e aprovada em 24 de fevereiro de 2014.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Dulcéria Tartuci
PPGEDUC/UFG/Câmpus Catalão - Orientadora

Profa. Dra. Márcia Denise Pletsch
Universidade Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ

Profa. Dra. Simone Moreira de Moura
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Maria Marta Lopes Flores
PPGEDUC/UFG/Câmpus Catalão.
Suplente

Universidade Federal de Goiás
Câmpus Catalão
Programa de Pós-Graduação em Educação
2014

*Ao meu esposo Pr. Pedro Eurípedes,
A meus filhos Jéssica e João Pedro,
Aos meus pais, João Rodrigues e Benedita Dias, pelo
exemplo de vida, honestidade e trabalho.*

AGRADECIMENTOS

Sou grata a Deus, por me permitir realizar mais essa conquista.

Ao meu esposo, Pr. Pedro e meus filhos Jéssica e João Pedro por compreenderem o significado dos estudos para mim e consentir com minhas ausências.

A meus pais, por me incentivarem a buscar meus ideais e seguir meu caminho e aos meus irmãos Marilha, Lucas, Elianay pelas acolhidas.

Aos meus filhos do coração Adrieth, Paulo André e Sunamita que juntos construímos uma história de respeito e harmonia.

A minha orientadora Profa. Dra. Dulcéria Tartuci, por me apresentar a formação de professores como um objeto de pesquisa e por me ensinar a percorrer os caminhos imprevistos da pesquisa. Encantei-me pelo tema.

Aos colegas de Mestrado: Claudinei, Camila, Adriana e Dayanne Cristina, pela oportunidade de conhecê-los, deixando como resultado uma bonita amizade que hoje levamos no coração.

À Marlene Safatle, Alcione, Luciene, Rosa incentivadora dos meus estudos.:

Às Professoras das Salas de Recursos Multifuncionais que foram essenciais nessa pesquisa, pela possibilidade de diálogo.

Às irmãs Lú, Jasiva e Elza, fiéis intercessoras.

Aos professores da Banca Examinadora Márcia Denise Pletsch, Simone Moreira de Moura e Maria Marta Lopes Flores, pelas valiosas contribuições.

A todos os professores, funcionários e colegas da 1ª e 2ª segunda turma do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás – Câmpus Catalão.

À coordenação do programa na pessoa da Profa. Dra. Ana Maria Gonçalves, que, com seriedade vem conduzindo os passos iniciais da pós-graduação em Educação.

Aos técnicos administrativos, Renata Cristine Santos Vaz e Roberto Tavares.

À Prefeitura Municipal de Catalão que viabilizou minha licença para qualificar profissionalmente

À Capes, pelo fomento financeiro concedido para a realização desta pesquisa.

A Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes coordenadora do Observatório Nacional de Educação Especial que oportunizou contribuir com os estudos sobre o Programa de Implementação da Sala de Recurso Multifuncional no país.

*Tudo tem o seu tempo determinado e há
tempo pra todo propósito debaixo do céu:
Tempo de nascer e tempo de morrer,
Tempo de plantar
e tempo de arrancar o que se plantou.
Tempo de matar e tempo de curar.
Tempo de derrubar e tempo de edificar.
Tempo chorar e tempo de rir.
Tempo de pratear e tempo de saltar.
Tempo de espalhar pedras
e tempo de juntar pedras.
Tempo de abraçar e
tempo de afastar-se de abraçar.
Tempo de buscar e tempo de perder.
Tempo de guardar e tempo de deitar fora.
Tempo de rasgar e tempo de coser.
Tempo de estar calado, tempo de falar.
Tempo de amar e tempo de aborrecer.
Tempo de guerra e tempo de paz.*

Eclesiastes 3.8

Hoje é tempo de comemorar!

RESUMO

O Atendimento Educacional Especializado é um serviço, ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais, que visa garantir o processo de escolarização das crianças público-alvo da educação especial. Desse modo, levantaram-se os questionamentos: Qual é o perfil de formação dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado? Que diretrizes políticas e programas de formação continuada o governo de Goiás vem ofertando? Quais os cursos promovidos pela Subsecretaria Regional de Educação de Catalão? Como a pesquisa colaborativa pode contribuir para o desenvolvimento profissional do professor da educação especial? O objetivo dessa pesquisa foi investigar os processos formativos dos professores de Goiás no período de 1999 a 2012. Para tanto, utilizou-se uma ficha de identificação com o objetivo de delinear o perfil das professoras; realizou-se um levantamento da legislação de Goiás que normatiza a formação do professor; foi feito um levantamento dos cursos de formação promovidos pelo governo de Goiás; um levantamento dos cursos ofertados pela Subsecretaria Regional de Educação de Catalão, bem como uma análise dos certificados dos cursos realizados pelos professores. Na entrevista coletiva, utilizou-se um roteiro para as questões disparadoras. A pesquisa foi realizada na Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão, com encontros mensais. Os dados levantados pela análise de documentos mostraram que, em Goiás, exige-se formação em nível superior para atuar nas Salas de Recursos Multifuncionais, entretanto, nem sempre essa formação serve como parâmetro para ingresso no atendimento educacional especializado. Em relação aos cursos de formação ofertados pelo Programa Estadual para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva e os cursos da Subsecretaria Regional de Catalão, a pesquisa mostrou que a proposta caminhou por abordagem centrada nos multiplicadores, com ênfase nas deficiências, em detrimento de uma formação mais crítico-reflexiva. Os certificados mostraram que muitos professores que trabalham na área não possuem formação específica. No tocante às entrevistas, elas foram analisadas a partir das unidades de sentidos e elencadas em três categorias: Os processos formativos do professor do atendimento educacional especializado; Constituição da Identidade do Professor de Educação Especial, o Desenvolvimento Profissional, a Formação Continuada e a Pesquisa Colaborativa. Pôde-se apreender que a formação inicial foi considerada deficitária e insuficiente; a política de formação a distância, implementada pelo governo federal, não tem garantido o acesso dos professores às instituições públicas de ensino superior. Com a desvalorização da profissão, há uma descaracterização da identidade dos professores da educação especial em virtude dos diversos papéis que os professores vêm assumindo na escola. Constatamos que a pesquisa colaborativa é uma possibilidade que pode contribuir significativamente para a melhoria de sua prática pedagógica.

Palavras-chave: Formação de Professores; Atendimento Educacional Especializado; Sala de Recurso Multifuncional.

ABSTRACT

Specialized educational support is offered in the Multifunctional Resources rooms, which aim to ensure the educational process of children with special needs. Thus, some questions were raised: What is the formation profile of the teachers who work in specialized education? What policy guidelines and continuing education programs the government of Goiás has been offering? What are the courses offered by the Catalão Regional Under-secretariat for Education? How collaborative research can contribute to the professional development of special education teachers? The objective of this research was to investigate the formation processes of teachers in Goiás, from 1999 to 2012. For this purpose, we used an identification sheet, to outline the teachers' profile. There was a research on training courses promoted by the government of Goiás, a research on courses offered by the Catalão Regional Under-secretariat for Education, as well as an analysis of the certificates of the courses that the teachers have done. In the interview, we used a semi-structured script for trigger questions. The research was conducted at the Federal University of Goiás, Campus Catalão, with monthly meetings. The data collected by document analysis showed that, in Goiás, Higher education is required to work in the Multifunctional Resources rooms, however, this is not always a parameter to work with specialized educational support. In relation to training courses offered by the State Program for Diversity in Inclusive Perspective and courses of the Catalão Regional Under-secretariat for Education, research has shown that the proposal was based on a multiplier-based approach, with emphasis on deficiencies in preference to a more critical and reflective formation. The certificates showed that many teachers working have no training in the area. Regarding the interviews, they were analyzed from units of meaning and listed in three categories: The training processes of the teacher who works in specialized educational support; Constitution of Special Education teacher identity and Professional Development and Continuing Education and Collaborative Research. It was found that the initial formation was considered deficient and insufficient; the distance training program, implemented by the federal government, does not guarantee teachers access to public institutions of higher education. The devaluation of the profession has caused a distortion of the identity of special education teachers, because of the different roles they are taking at school. We found that collaborative research and continuing education in the perspective of professional development is a possibility that can significantly contribute to the improvement of their teaching practice.

Keywords: Teacher Training, Specialized educational support; Multifunctional Resource Rooms.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
Acafe	Associação Catarinense e Fundações Educacionais
Aspedec	Associação das Pessoas Portadoras de Deficiência de Catalão
BM	Banco Mundial
Caee	Centro de Atendimento Educacional Especializado
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
Cebrav	Centro Brasileiro de Reabilitação e Apoio ao Deficiente Visual
CEE	Coordenação da Educação Especial
Cenesp	Centro Nacional de Educação Especial
Cesuc	Centro Superior de Ensino de Catalão
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
Corde	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência
Ceteb	Centro de Ensino Tecnológico de Brasília
DA	Deficiente Auditivo
DCNEE-EB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Especial na Educação Básica
DF	Deficiente Físico
DI	Deficiente Intelectual
DPEE	Diretoria de Políticas de Educação Especial
DV	Deficiente Visual
EIR	Escola Inclusiva de Referência
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FCA	Ferrovia Centro Atlântica
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundeb	Fundo Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FVG	Fundação Getúlio Vargas

GAB	Gabinete
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Icat	Instituto Catalano de Atendimento Tecnológico
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituições de Educação Superior
IIMC	Imperial Instituto dos Meninos cegos
IIMS	Imperial Instituto dos Meninos Surdos
IMB	Instituto Mauro Borges
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”
Ines	Instituto Nacional de Educação de Surdos
Ipec	Instituto de Pesquisa e Ensino de Catalão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEE	Necessidade Educacional Especial
Neppein	Núcleo de Estudos de Práticas e Pesquisas em Educação Especial e Inclusão
Oceesp	Observatório Catalão de Educação Especial
Ogeesp	Observatório Goiano de Educação Especial
Oneesp	Observatório Nacional de Educação Especial
ONU	Organização das Nações Unidas
Pae	Público Alvo da Educação Especial
Parfor	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento Escolar
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
Peedi	Programa Estadual para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva
PEI-DD	Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade
PNEE-EI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão
PPGEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico

PPAs	Planos Plurianuais
Proesp	Programa de Apoio a Educação Especial
Reai	Rede de Educação e Apoio a inclusão
Renafor	Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
Seduc	Secretaria Estadual de Educação
SEE	Secretaria de Educação Especial
SEE	Secretaria Estadual de Educação
Seesp	Secretaria de Ensino Especial
Seplan	Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento
Senac	Serviço Nacional Aprendizagem Comercial
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Seneb	Secretaria Nacional de Educação Básica
SER	Secretaria Regional de Educação
Sesi	Serviço Social da Indústria
Sr	Sala de Recursos
SREC	Subsecretaria Regional de Educação de Catalão
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
SRMs	Salas de Recursos Multifuncionais
Suee	Superintendência da Educação Especial
Supee	Superintendência do Ensino Especial
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEE	Unidade de Ensino Especial
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás
UfSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência, e a Cultura.
Unicat	União Catalana da Gestão do Conhecimento

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 –	Organização da formação professor da educação especial no Brasil em	48
QUADRO 2 –	Índice de Desenvolvimento Humano.....	76
QUADRO 3 –	Matrículas dos alunos em Goiás e no sudeste-2012.....	79
QUADRO 4 –	Categorias levantadas pelas professoras 2012.....	89
QUADRO 5 –	Perfil dos professores do AEE 2011-2012.....	94
QUADRO 6 –	Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva: 1999-2003.....	101
QUADRO 7 –	Formação de professores no Peedi-1999.....	104
QUADRO 8 –	Formação de professores no Peedi-2000.....	105
QUADRO 9 –	Formação de Professores no Peedi-2001.....	107
QUADRO 10 –	Formação de professores no Peedi-2002.....	108
QUADRO 11 –	Formação de Professores no Peedi-2003.....	109
QUADRO 12 –	Relatório do Peedi: 1999 a 2003.....	110
QUADRO 13 –	Cursos de formação continuada pela SREC 1999-2003..	114
QUADRO 14 –	Cursos de formação continuada pela SREC 200-2007...	117
QUADRO 15 –	Cursos de formação continuada pela SREC 2008-2010..	119
QUADRO 16 –	Cursos de formação continuada pela SREC em parcerias com outras instituições 2011.....	120
QUADRO 17 –	Cursos de Formação realizados pelos professores de AEE: 1999-2003.....	122
QUADRO 18 –	Cursos de Formação realizados pelos professores de AEE: 2004-2008.....	123
QUADRO 19 –	Cursos de Formação realizados pelos professores de AEE: 2009-2011.....	125
QUADRO 20 –	Categorias de análise levantadas pela pesquisadora.....	128

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Mapa de Goiás e do Sudeste de Goiás.....	75
--	-----------

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 2011/2012.....	200
ANEXO 2 – Ficha de identificação dos professores do AEE.....	202
ANEXO 3 – Regras para transcrição de entrevista.....	202

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Ofício enviado a SREC.....	206
APÊNDICE 2 – Questões disparadoras da entrevista semiestruturada.....	208

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
1 CONFIGURAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	24
1.1 Concepções de formação dos professores da educação especial.....	25
1.2 Formação continuada: os programas e ações do governo.....	37
2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PESQUISA COLABORATIVA: UMA OPÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA.....	64
2.1 A formação continuada: algumas concepções teóricas.....	64
2.1.1 Desenvolvimento profissional como possibilidade de formação.....	67
2.2 Pesquisa colaborativa como opção teórica e metodológica da pesquisa sobre/na formação docente.....	72
2.2.1 O contexto e local da pesquisa.....	74
2.2.2 A pesquisa em rede do Observatório Nacional da Educação Especial, Observatório Goiano de Educação Especial, o e Observatório Catalano de Educação Especial.....	80
2.2.3 Seleção dos participantes.....	82
2.2.4 Fontes de dados da pesquisa.....	83
2.2.5 Procedimentos de coleta de dados.....	83
2.2.6 Procedimento de análise de dados.....	91
3 PROGRAMA E PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO AEE EM GOIÁS.....	94
3.1 O perfil do professor do AEE do sudeste de Goiás.....	94
3.2 A educação especial e a formação dos professores em Goiás	97
3.3 A proposta de formação dos profissionais da educação inclusiva pelo Peedi.....	104
3.4 Cursos de formação continuada promovidos pela subsecretaria regional da educação Catalão.....	114
3.5 A formação continuada dos Professores do AEE.....	122
4 OS PROCESSOS FORMATIVOS E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL....	128
4.1 Processos formativos dos professores de AEE.....	128
4.1.1 Formação inicial do professor na educação dos alunos com NEE.....	129
4.1.2 A formação continuada presencial.....	134
4.1.3 Formação continuada a distância: limites e vantagens.....	141
4.1.4 O professor de educação especial e as exigências formativas.....	147
4.2 A constituição da identidade do professor de educação especial.....	150
4.2.1 <i>A Percepção de Identidade dos professores do AEE</i>	150
4.2.2 O professor da educação especial e a concepção do seu papel no AEE.	154
4.2.3 O que significa trabalhar com diferentes deficiências?.....	160
4.2.4 O atendimento educacional especializado e os diferentes níveis e modalidades de ensino.....	167
4.3 Desenvolvimento profissional, formação continuada e a pesquisa colaborativa.....	168

4.3.1 A formação inicial e continuada e auto formação na perspectiva do desenvolvimento profissional.....	168
4.3.2 Pesquisa colaborativa como espaço de formação e desenvolvimento profissional.....	172
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	177
REFERÊNCIAS.....	182
ANEXO 1 – Termo de consentimento livre e esclarecido-2011/2012.....	197
ANEXO 2 – Ficha de identificação dos professores.....	200
ANEXO 3 – Regras de transcrição de entrevista.....	202
APÊNDICE 1 – Ofício Subsecretaria regional de educação.....	206
APÊNDICE 2 – Roteiro de entrevista semiestruturada.....	208

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a discussão sobre a formação inicial e continuada dos professores da educação especial vem sendo ampliada, tendo em vista a responsabilidade delegada a esse profissional pela inclusão escolar. Considera-se que a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e a Resolução do Conselho Nacional da Educação- CNE/CEB nº 02/2001, que Instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DCNEE-EB), bem como, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, constituem-se como um marco da política nacional para a educação especial.

Tais documentos inovam porque destacam a necessidade da implementação de serviços na Educação Especial e traça um novo perfil do professor que vai assumir a escolarização dos alunos Público Alvo da Educação Especial (Paee) no sistema regular de ensino. A partir daí, o professor passa a ser considerado elemento fundamental na consolidação da inclusão escolar, porém, pesquisadores como Pletsch (2009), Tartuci (2005), Mendes (2011) afirmam que não há parâmetros coerentes para a formação desse profissional.

O interesse por pesquisar os processos formativos dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) de Goiás, surgiu depois de vivenciar algumas experiências que me incitaram a conhecer mais sobre a educação dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

No ano de 2000, ingressei no Ensino Superior e, durante a Graduação em Pedagogia, especificamente no último semestre, cursei a disciplina Psicopedagogia, ministrada por uma psicóloga, e me chamava a atenção a maneira como se referia as diversas formas de se trabalhar com os alunos com dificuldades de aprendizagem e com os alunos que apresentavam algum tipo de deficiência.

Ao concluir o curso de Licenciatura em Pedagogia em 2003, retornei à instituição no mesmo ano e iniciei uma especialização em Psicopedagogia Institucional. Durante essa especialização, trabalhava em uma sala de maternal em uma creche, quando foi matriculada uma criança de 24 meses (vou chamá-lo de Henrique) que, segundo a mãe, devido a complicação no parto, sofreu um deslocamento da bacia e, por isso, não andava, apenas se arrastava pelo chão.

O desafio estava lançado e busquei algumas leituras que me auxiliaram na elaboração de atividades que estimulavam seu desenvolvimento motor. Nesse ínterim, uma professora da instituição ofereceu um andador para auxiliar na locomoção. Planejei uma atividade de apresentação para todas as crianças, porque temi que se colocasse Henrique diretamente no aparelho, poderia assustá-lo e, com isso, ele rejeitaria a experiência. Iniciei a atividade realizando um percurso na sala simulando um carrinho e deixei que cada criança fizesse o mesmo.

Deixei que Henrique observasse todos os colegas realizando a atividade. À medida que ele observava os colegas, seus olhos brilhavam, pois vislumbrava no andador a possibilidade de andar. Depois que todos concluíram o percurso, coloquei o andador no meio da sala e chamei Henrique, que veio se arrastando, apoiou-se no andador e se ergueu com firmeza. Ele olhou para mim e eu disse: É a sua vez, vamos brincar! Ele começou a empurrar o andador, mudando os passos com dificuldade, e, ao concluir o trajeto, comecei a aplaudi-lo com as demais crianças. Com o auxílio do andador, aprendeu a se equilibrar e, com seis meses, já andava com agilidade dentro e fora da escola.

Esse trabalho me interpelou a conhecer mais sobre o assunto. Terminando esse curso, fiz outras especializações, uma em Educação Infantil, em 2009, e, outra, em Educação Especial e Processos Inclusivos, ambas pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Nesse contexto, eu trabalhava em um berçário com crianças de 18 a 24 meses e por sugestão do pediatra, matriculou uma criança de 18 meses, cujo laudo constava hipotonia muscular. Nos primeiros contatos, percebi que, para essa criança se manter sentada, era necessário ampará-la por almofadas de proteção porque ela não tinha nenhum controle da cabeça e nem do corpo.

Embora já possuísse mais leituras sobre o tema, novamente estava diante de um desafio. Minha proposta foi envolver o aluno em todas as atividades do berçário, criando situações que o levassem a se exercitar para que pudesse desenvolver consciência corporal e ganhar equilíbrio. Depois de alguns meses os resultados apareceram e, no terceiro trimestre do ano de 2009, o aluno também conseguiu andar com desenvoltura e segurança. Essas experiências me despertaram o desejo de conhecer mais sobre a inclusão dos alunos Paae na rede pública de ensino.

No ano de 2010, ingressei no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Inclusão (Neppein), coordenado pela Profa. Dra. Dulcéria, docente do

Departamento de Educação da Universidade Federal de Goiás – Câmpus Catalão, que desenvolve pesquisas na área de inclusão escolar há várias décadas. Em 2012, participei da seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação dessa instituição e fui aprovada. Já como aluna do Mestrado em Educação, ingressei no Observatório Catalano de Educação Especial (Oceesp), vinculado ao Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp), e discutíamos sobre a relevância da formação do professor da educação especial, e, em conversa com minha orientadora, a Profa. Dra. Dulcéria, ela sugeriu que desse outro viés para minha pesquisa. Nesse sentido, indicou-me algumas leituras sobre formação de professores e, a partir dessas leituras, reelaboramos o projeto de pesquisa no intuito de investigar os processos formativos dos professores do AEE nas SRMs de Goiás.

A relevância da pesquisa se assenta no argumento de que, para que a inclusão escolar se concretize, faz-se necessária uma política de formação dos professores que lhes forneça subsídios teóricos para trabalhar pedagogicamente as demandas que os alunos Paee apresentam. Pletsch (2009, p.145) reforça que “a formação deve atender às necessidades e aos desafios da atualidade.” Isso sugere uma formação profissional que possibilite ao professor mobilizar seus conhecimentos e articulá-los às suas habilidades e competências profissionais, adotando o exercício constante de uma postura reflexiva teórico-prática em articulação com os desafios vivenciados na contemporaneidade.

Nesse sentido, levantamos como hipóteses da pesquisa:

- O governo estadual não tem ofertado formação continuada na área da educação especial;
- Alguns professores que estão atuando no AEE em SRMs ainda não possuem formação na área.

Para investigar tais pressupostos, algumas questões foram elaboradas para conduzir essa pesquisa, quais sejam: a) Qual é o perfil de formação inicial e continuada dos professores que atuam no AEE em SRMs?; b) Quais os programas de formação continuada o governo vem ofertando para a formação do professor do AEE?; c) Quais os cursos promovidos pela Subsecretaria Regional de Educação de Catalão (SREC) aos professores do AEE no período de 1999 a 2012 e) Como a pesquisa colaborativa pode contribuir para o desenvolvimento profissional do professor da educação especial?

Considerando esses questionamentos, o presente estudo visa investigar os processos formativos dos professores de AEE das SRMs de Goiás no período de 1999 a 2012. Os objetivos específicos são: descrever a legislação que trata da formação do professor; conhecer o perfil de formação dos professores que trabalham AEE em SRMs; analisar como os programas de formação do governo vêm se efetivando; articular os cursos ofertados pela SREC aos do governo do Estado; analisar como a formação continuada contribui para o desenvolvimento profissional do professor AEE das SRMs.

A opção por pesquisar a formação continuada do professor da educação especial em Goiás dentro do recorte temporal entre o ano de 1999 a 2012 se justifica pelo fato de que, até o ano 1999, o ensino regular e a educação especial em Goiás se estruturavam de forma paralela. A partir do lançamento do Programa Estadual para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (Peedi), em 1999, o governo definiu que o sistema educacional se transformaria em um sistema inclusivo, garantindo a matrícula dos alunos Pae na sala de aula comum na rede regular de ensino como direito inalienável. O referido programa se consolidou a partir da formação dos gestores e professores das escolas estaduais e da sensibilização da sociedade. Por conseguinte, as principais mudanças na política educacional e na formação de professores da educação especial ocorreram nesse recorte temporal.

Ressaltamos que este estudo está vinculado ao Observatório Nacional da Educação Especial¹, Optamos por trabalhar com os princípios teóricos metodológicos da Pesquisa Colaborativa que, segundo Ibiapina (2008, p.132) constitui-se numa “atividade de coprodução de saberes de formação, reflexão e desenvolvimento profissional, realizadas interativamente por pesquisadores e professores para que os mesmos possam repensar sua atuação”. Para a análise e tratamento dos dados adotamos alguns eixos da Análise de Conteúdo (FRANCO, 2008), que busca encontrar nas falas unidades de sentido e, a partir daí, criar

¹ Construiu-se uma pesquisa em rede, e foi aprovado pelo Projeto 039/2009 com o Edital Nº 38/2010/Capes/Inep do Observatório da Educação, um Programa visa de fomentar o desenvolvimento de estudos e pesquisas na área de educação. Tem como objetivo estimular o crescimento da produção acadêmica e a formação de recursos humanos pós-graduados, nos níveis de mestrado e doutorado por meio de financiamento específico é. O Oneesp é coordenado pela Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes, e que busca avaliar o programa de implantação das SRMs no país, bem como analisar as práticas resultantes da inclusão escolar de alunos Pae no ensino regular (MENDES, 2010).

categorias temáticas para serem analisadas. Na pesquisa utilizamos a análise documental por entendermos que, por meio deste mecanismo, é possível buscar compreender os sentidos políticos e sociais ali empreendidos.

A dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo abordamos a trajetória histórica que a formação do professor da educação especial vem desenhando ao longo dos anos, bem como as concepções presentes nas práticas. A discussão foi traçada tendo como baliza a legislação e os estudos desenvolvidos por pesquisadores da área.

O segundo capítulo está dividido em duas partes. A primeira parte apresenta o referencial teórico da formação continuada como possibilidade de desenvolvimento profissional a partir de uma postura reflexiva sobre a atuação do professor do AEE. A segunda parte descreve o percurso metodológico da pesquisa. Tratamos de situar o estudo quanto ao local, as fontes de dados, a seleção e caracterização dos participantes, os procedimentos de coleta e os procedimentos de análise dos dados.

No terceiro capítulo fizemos a análise do perfil profissional dos professores que participaram da pesquisa. Em seguida, apresentamos a legislação de Goiás que trata da formação. Dentro desse capítulo, analisamos o Peedi, os cursos ofertados pela SREC e encerramos com a análise dos certificados dos cursos realizados pelos professores.

No quarto capítulo descrevemos a análise da entrevista coletiva dentro das categorias levantadas e apresentamos os resultados. Finalizamos com as considerações acerca da formação dos professores do AEE de Goiás.

CAPÍTULO I

CONFIGURAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Considerando que as discussões sobre a formação do professor da educação especial não se esgotam, neste capítulo tratamos do modo como ela vem se configurando no contexto educacional brasileiro.

Ao desenvolverem estudos sobre a história da educação especial, Rafante e Lopes (2011), apresentam duas formas distintas de organização da periodização. A primeira, proposta por Lemos (1981), divide a história em três períodos: iniciação assistemática do atendimento para diferentes áreas de excepcionalidade (1854-1960); institucionalização da educação especial na Constituição da República Federativa do Brasil e em leis gerais sobre educação (1961-1971); e a planificação e implementação da educação especial em termos de estratégia global de educação (a partir de 1972).

A outra forma de organização é apresentada por Mazzotta (2011), que destaca dois modelos: as iniciativas oficiais e particulares isoladas (1854-1956) e as iniciativas oficiais em âmbito nacional (1957-1993). No primeiro modelo, predominaram aquelas vinculadas às instituições privado-assistenciais e, no segundo, as de caráter mais oficial, com iniciativas governamentais, que descrevem as políticas públicas para a educação especial no Brasil e apontam dados relevantes sobre a formação do professor.

Com base em Freire (1996), a pesquisa assume uma compreensão de formação de professor balizada por uma concepção teórica que se assenta na ideia de evolução e continuidade e é um processo permanente, constituindo-se como um ato de reflexão, por isso é emancipadora. Para esse autor,

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. [...] é ser consciente do inacabamento, do ser. (FREIRE, 1996, 44-55).

Corroborando com esta reflexão, García C. (2009, p. 10) aponta que a formação é

Um processo que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente – a escola – e que contribui para desenvolvimento de suas competências profissionais através de experiências de diferentes índoles, tanto formais como informais.

Desse modo, a formação permanente não pode ser pensada apenas como aquisição e domínio de novos conhecimentos, mas requer um posicionamento profissional que articula os conhecimentos à dinâmica escolar na busca de alternativas para resolver as situações-problema advindas do contexto da escola.

Esse exercício só é possível se fundamentado em ações coletivas mediadas pela reflexão e em uma perspectiva crítica e de constante revisão ou de um constante “inacabamento” (FREIRE, 1996).

A partir desse desenho, organizamos o capítulo em duas partes. A primeira parte trata das tendências que direcionam a formação no Brasil. Na segunda parte, expomos a formação do professor da educação especial a partir da reforma educacional da década de 1990, pontuando os principais direcionamentos das agências multilaterais.

1.1 Concepções de formação de professores da educação especial

As primeiras iniciativas de educar os deficientes foram empreendidas no século XVI, pelos médicos e pedagogos, que desafiando os modelos da época acreditavam que as pessoas consideradas até então ineducáveis, seriam capazes de aprender a partir de uma ação intencional. Para isso, os médicos utilizavam os conhecimentos da medicina no desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos com seus alunos-pacientes (MENDES, 2006).

Os estudos de Jannuzzi (2012) mostram que, no século XIX, Jean Itard² apresentou o primeiro programa sistemático para educação de pessoas com deficiência. Essa iniciativa se deu com a descoberta de Victor³, que, segundo a autora, depois de observar o comportamento selvagem do menino, Itard elaborou

² Jean Marc-Gaspard Itard (1774-1838), aluno do médico francês Philippe Pinel, que se propôs a examinar o menino selvagem de Aveyron e, com os mesmos princípios epistemológicos do seu professor Pinel, Itard diagnosticou o estado do menino como privação da convivência social. (RODRIGUES; CAPELLINI, 2008)

³ Um menino, com cerca de 12 anos de idade, foi encontrado perto da floresta de Aveyron, sul da França. Estava sozinho, sem roupa, andava de quatro e não falava uma palavra. Aparentemente fora abandonado pelos pais e cresceu sozinho na floresta.

um plano de ensino conjugando os conhecimentos da medicina e da pedagogia para educá-lo e integrá-lo à sociedade. A partir desse trabalho, Itard inaugurou o modelo médico-pedagógico, mais conhecido como educação especial. O médico defendia que a medicina não deveria se preocupar com a cura dos chamados idiotas, mas, ao contrário, deveria propor situações educacionais para que eles pudessem se desenvolver (RODRIGUES; CAPELLINI, 2008). Ao contrário de Itard, Pinel, seu professor, acreditava que a base de toda e qualquer deficiência estava relacionada ao aspecto biológico e que devido a esse agravante o deficiente estava condenado ao fatalismo por se tratar de uma condição irrecuperável.

Essa concepção fortaleceu “a hegemonia médica na teoria da deficiência, perdurara até as primeiras décadas do século XX, consolidando o conceito unitário da deficiência atrelado à hereditariedade (visão definitivamente orgânica)” (RODRIGUES E CAPELLINI, 2008, p.14). Com o fortalecimento do modelo médico-pedagógico houve uma proliferação das instituições de atendimento às crianças com deficiência mental, espalhando-se por todos os continentes, inclusive no Brasil, porém, aqui, elas se tornaram instituições asilares, que tinham como objetivo guardar as pessoas com deficiência, retirando-as da sociedade.

O impacto da medicina foi tão forte que influenciou não apenas a educação do deficiente, mas, refletiu também na educação de modo geral e se perenizou na formação dos professores durante várias décadas (JANNUZZI, 2012).

Rodrigues e Capellini (2008) esclarecem que, com o avanço da ciência, novos estudos no campo da psicologia e da pedagogia foram surgindo e sinalizando outro viés para o atendimento das pessoas com deficiência mental.

Corroborando com Rodrigues e Capellini (2008), Jannuzzi (2012), afirma que ao se interessar pelos aspectos intelectivos do deficiente, a psicologia criou os testes de quocientes de inteligência com o objetivo de organizar as classes especiais de forma homogênea e facilitar a aprendizagem dos alunos com deficiência. A partir daí, a vertente médico-pedagógica e a psicopedagógica passaram a direcionar o processo educacional no país.

Lehmkuhl (2011) explica que a vertente psicopedagógica surgiu principalmente com as pesquisas em psicologia genética e avaliação diagnóstica, ligadas aos estudos sobre o coeficiente de inteligência (QI) e ao rendimento escolar.

Enquanto a primeira esteve subordinada ao médico, com ênfase no diagnóstico e nas práticas escolares, a segunda vinculou-se também à medicina,

porém, privilegiando os princípios psicológicos como justificativa para a criação de “uma metodologia a partir das especificidades” (JANNUZZI, 2012). A ênfase se volta às observações, aos diagnósticos, à predominância dos procedimentos técnicos em detrimento das orientações pedagógicas e a deficiência passou a ser avaliada como uma desordem biológica que determinava as capacidades escolares do aluno.

É uma concepção segundo a qual o problema era atribuído apenas ao indivíduo e, nesse sentido, defendia-se que as dificuldades originadas pela deficiência poderiam ser superadas pela intervenção dos especialistas, como médicos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, psicólogos, assistentes sociais e outros. Tal perspectiva é criticada por Michels (2011) porque segundo a autora, o fracasso escolar decorre sempre de questões individuais e não sociais. Desse modo, ao desconsiderar as condições sociais do deficiente isenta a sociedade de sua responsabilidade.

De igual modo, Mazzotta (2011) garante que não há informações suficientes para afirmar que a concepção médico-pedagógica esteve dentro de um modelo educacional, visto que o trabalho de assistência médica era voltado apenas aos deficientes mentais, e todo direcionamento das práticas escolares tinham como parâmetro os diagnósticos. O referido autor afirma que as primeiras iniciativas de institucionalização⁴ do deficiente aconteceram ainda no regime imperial, haja vista que, com o declínio da educação tutorial e com a criação do Serviço de Higiene e Saúde pública⁵, houve um movimento para a institucionalização do deficiente, com isso cresceu o número de hospitais psiquiátricos e asilos. Essa iniciativa se apoiava na ideia de que, se as pessoas com deficiência fossem mantidas em ambientes separados ou segregados, seriam melhor cuidadas e protegidas da sociedade. (MENDES, 2006).

No Brasil, a institucionalização das pessoas cegas e das pessoas surdas aconteceu na década de 1850. A primeira iniciativa ocorreu com a inauguração do Imperial Instituto dos Meninos cegos⁶ (IIMC), em 1854, em seguida, com a

⁴ Caracterizou-se pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem, mantendo-as em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, frequentemente situadas em localidades distantes de suas famílias (ARANHA, 2001)

⁵ Esse serviço foi criado em virtude de uma epidemia de febre amarela no país. (JANNUZZI, 2012)

⁶ No final do século XVII, em 24 de janeiro de 1891, sob o Decreto nº 1320, essa instituição foi renomeada para Instituto Benjamin Constant (IBC) (MAZZOTTA, 2011, p. 28).

inauguração do Imperial Instituto dos Meninos Surdos⁷ (IIMS), em 1857, ambos instalados no Rio de Janeiro. No ano de 1882, as duas instituições organizaram o 1º Congresso de Instrução Pública para discutir a educação dos deficientes no país. Durante o evento foram tratados os assuntos referentes ao currículo e à formação de professores para trabalharem com cegos e surdos (MAZZOTTA, 2011).

Os dois institutos se tornaram referência nacional no atendimento aos cegos e surdos e na formação de recursos humanos em todo país. Mazzotta (2011) afirma que a iniciativa foi do imperador, que convidou o professor José Álvares de Azevedo, um deficiente visual, formado no Instituto dos Jovens Cegos de Paris, para atuar como professor dos alunos surdos daquela época.

Após concluir as instalações do IIMS, duas freiras brasileiras foram enviadas ao Instituto de Bourg-la-Reine (Paris) para se especializarem no ensino e educação do deficiente auditivo. Elas permaneceram em formação durante quatro anos e, quando retornaram ao Brasil, vieram acompanhadas de mais duas freiras e iniciaram o trabalho no IIMS. Notamos com esses relatos que, desde então, a concepção de educação especial europeia passou a influenciar não apenas a educação dos deficientes visuais e auditivos, mas, sobretudo, a formação dos professores das instituições especializadas no Brasil. Este modelo se manteve hegemônico até o início do século XX e as duas instituições citadas se consolidaram no atendimento aos cegos e aos surdos, porém, não existia nenhuma iniciativa que amparasse o deficiente intelectual.

Com a chegada do século XX, a sociedade brasileira passava por intensas modificações econômicas e sociais. No campo da política, o país vivenciava o fortalecimento da república e dos ideais liberais⁸ e a economia agrária estava sendo substituída pela industrialização. No campo educacional, temos a presença de Helena Wladimirna Antipoff, uma psicóloga e educadora russa, que foi convidada pelo governo de Minas Gerais para auxiliar na reforma de ensino em 1929, organizando o Laboratório de Psicologia de Belo Horizonte. Nesse ínterim, ela fundou a Sociedade Pestalozzi para atender às crianças consideradas

⁷ A partir da Lei nº.3198 de 06/06/1957, passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos – (INES) (MAZZOTTA, 2011).

⁸ O ideário Liberal em Educação caracterizou-se por quatro aspectos: a igualdade de oportunidades e democratização da sociedade via escola, a noção da escola ativa (voltada a orientação vocacional), a distribuição hierárquica dos jovens no mercado de trabalho pela competência, e, por fim, a proposta da escola como posto de assistência social (RODRIGUES, 2008).

“excepcionais” em Minas Gerais e coordenou os cursos de formação de professores das escolas especiais da época.

A educadora dedicou-se, também, à organização de um serviço especializado e a programas individualizados para os alunos normais e alunos excepcionais. Seu trabalho tinha como eixo as oficinas pedagógicas com ênfase no uso de métodos e técnicas de ensino diversificado. Ela defendia a composição de classes especiais para pessoas com deficiência mental nas escolas públicas, o critério de ingresso nessas classes era o nível intelectual de cada aluno que apresentassem um retardamento em relação às demais. (RAFANTE; LOPES, 2011)

Entre os Estados que aderiram à filosofia da Sociedade Pestalozzi, apenas Minas Gerais (1940) e São Paulo (1959) se mostraram a preocupação de formar professores especializados para trabalharem com os alunos com deficiência intelectual.

De acordo com Mazzotta (2011, p. 48),

Por não haver qualquer curso de formação de professores especializados no ensino de deficientes mentais⁹ a Sociedade Pestalozzi organizou seu primeiro curso de Intensivo de Especialização de Professores, que até 1959, foi anualmente realizado.

A iniciativa de formar profissionais especializados garantiu à Sociedade Pestalozzi o título de referência no trabalho de reabilitação e reeducação das pessoas com deficiência intelectual. Segundo o autor, essa instituição serviu-se de convênios financeiros com as esferas federal, estadual e municipal para desenvolver seus trabalhos dentro das instituições especializadas.

A chegada de Helena Antipoff na década de 1930 coincidiu com o movimento do ideário escolanovista que defendia a escola como espaço para experimentar os modernos avanços da pedagogia e a crença na educação como pilar na formação do ser humano enquanto indivíduo e parte do todo social. Nesse sentido, a escola tinha como premissa preparar a criança para viver na sociedade e para compreender sua participação na mesma (SAVIANI, 2008).

Segundo Saviani (2008), com o desenvolvimento da psicologia da aprendizagem, valorizava-se o ato de ensinar e aprender a partir de duas leis básicas: a primeira é que só se aprende aquilo que dá prazer e, a segunda,

⁹ Termo utilizado na legislação daquele período.

determina que só se aprende aquilo que se quer aprender, essa concepção marcou fortemente a educação e a formação de professores da educação em geral e das instituições especializadas.

Até o ano de 1939, os professores do ensino fundamental eram formados nas escolas normais, a partir dessa data, o curso de pedagogia foi regulamentado pelo Decreto-Lei nº 1.190, dando ênfase à formação dos técnicos em educação. Nesse formato, o curso tinha dupla função: formar bacharéis - função voltada para a formação do especialista dos anos finais - e formar os professores licenciados para formarem docentes das Escolas Normais (TANURI, 2000). Nisto se constituiu o agravante, pois, inicialmente, a preocupação do curso de pedagogia não era formar o professor para atuar na educação básica, com isso, o professor da escola regular continuava sendo formado apenas em nível médio pela escola normal.

De acordo com Saviani (2008), a proposta do curso de pedagogia era alinhar as licenciaturas, formando bacharéis nas diversas áreas das Ciências Humanas, Sociais, Naturais, Letras, Artes, Matemática, Física, Química. E, uma vez concluído o curso de bacharelado, os alunos retornariam para cursarem mais um ano de didática, garantindo, assim, o título de licenciados.

Esse é o início do chamado esquema 3 + 1, ou o curso de Didática do 4º ano, que agregava as seguintes disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação.

A crítica de Saviani (2008) a essa configuração é que, ao instituir um currículo fechado para o curso de pedagogia, desvinculou-se a formação dos processos de investigação dos problemas pertinentes à educação, com isso, o perfil de formação do pedagogo ficaria voltado apenas para técnico em educação.

Nesse sentido, Diniz-Pereira (1999, p. 111) afirma que, a partir de então, se instituiu o modelo da racionalidade técnica que retratava claramente a concepção de formação que vigorava naquela época.

Essa maneira de conceber a formação docente revela-se consoante com o que é denominado, na literatura educacional, de modelo da racionalidade técnica. Nesse modelo, o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Portanto, para formar esse profissional, é necessário um conjunto de disciplinas científicas e outro de

disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua ação. No estágio supervisionado, o futuro professor aplica tais conhecimentos e habilidades científicas e pedagógicas às situações práticas de aula.

A racionalidade técnica representava o momento político e econômico que o Brasil estava vivenciando, o qual se assentava nas bases do sistema capitalista, cuja ideologia é a busca da produtividade e da eficiência. Libâneo (2006) esclarece que na educação não foi diferente, assim, na prática docente, a racionalidade técnica refletiu diretamente nos processos internos da escolarização que correspondem à seleção dos objetivos, conteúdos, metodologias, ações organizativas, curriculares e na avaliação, e que acabam por determinar a qualidade desse ensino.

As considerações de Kassir (2004) demonstram que tais conhecimentos e valores de modernização e racionalização estiveram presentes na organização educacional brasileira, por meio da prática de separação das crianças consideradas “normais” e “anormais”, cuja finalidade era organizar salas de aula em turmas homogêneas, necessárias para se ministrar um ensino baseado nos princípios de racionalidade e da modernidade. Do mesmo modo, a formação do professor da educação especial também foi orientada pelo mesmo paradigma. Assim, o tecnicismo compõe, portanto, toda a estrutura organizacional do sistema educacional no período.

Em 1947, quando o IBC em regime de cooperação com a Fundação Getúlio Vargas (FVG) organizou o 1º Curso de Especialização de Professores na Didática de Cegos no Rio de Janeiro, a ênfase foi preparar o professor da educação especial para formar o deficiente para o mundo do trabalho. Segue-se que no período de 1951 a 1973, o IBC instituiu outra parceria com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) para formar os professores que atuariam diretamente nas escolas especializadas (MAZZOTTA, 2011).

Fonseca (2012) investigou os cursos de capacitação dos professores do IBC e constatou que o 1º curso de Especialização de Professores na Didática de Cegos no Rio de Janeiro ofertado em 1947 estipulava 520 horas distribuídas para as disciplinas inerentes aos processos educativos dos alunos cegos e com baixa visão. Entre elas constam: Sistema Braille; Cálculos no Sorobã; Alfabetização no Sistema Braille; Práticas educativas para vida independente; Orientação e mobilidade; Estimulação precoce em bebês cegos e com baixa visão.

Nesta perspectiva, Mazzotta (2011, p. 31) esclarece que

Sob o tipo de assistência prestada, há, no entanto, informações insuficientes para sua caracterização como educacional. Poderia tratar-se de assistência médica as crianças deficientes mentais e não propriamente atendimento educacional, ou ainda atendimento médico-pedagógico.

O autor mostra que, embora se pensasse em um trabalho de cunho educacional, a base do atendimento se pautava na concepção de educação especial centrada numa abordagem clínica, pois se acreditava que o deficiente era alguém que precisava ser curado para aprender e ser inserido na sociedade.

Pesquisando sobre o Peedi, (1999), Kamimura (2006) afirma que o movimento de institucionalização do deficiente em Goiás iniciou em 1953, com a criação da Lei nº 926/53, que regulamentou o Instituto Pestalozzi de Goiânia. Inicialmente era um trabalho voltado para o atendimento às crianças e jovens surdos e, depois, incluiu a deficiência mental e física. A autora verificou que Goiás seguiu a mesma trajetória do país: iniciou com o assistencialismo caritativo com a finalidade de promover apenas o cuidado e garantir o bem estar dos deficientes.

A tentativa de escolarização dos deficientes no ensino regular foi se constituindo como uma necessidade política devido às transformações sociais instituídas pelas demandas do mercado de trabalho da década de 1950¹⁰. Isso aparece na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024 de 1961, que dedica o Capítulo III (art. 88 e 89) à educação de excepcionais¹¹. (MAZZOTTA, 2011)

O texto indica que, para integrá-los à comunidade, sua educação deveria, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral de ensino. O princípio básico era que os mesmos serviços educacionais organizados para o alunado em geral, deveriam se estender à educação dos excepcionais (MAZZOTTA, 2011).

A década de 1960 trouxe como mudanças a formação do professor especialista mediante a aprovação do Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 252 de 1969. As alterações indicavam que o objetivo do curso de Pedagogia era formar o professor especialista mediante complementação de

¹⁰ Saviani (2008) resume a formação de professores afirmando que ela se baseava na concepção produtivista da educação, que impulsionada pelo capital humano formulada nos anos 50 do século XX se tornou dominante em nosso país a partir da década de 1960.

¹¹ Termo utilizado para designar os alunos Pae.

estudos. Para se tornar um especialista da educação, era necessário cumprir os três anos dos fundamentos e teorias educacionais de uma base comum disciplinar e, mediante essa comprovação, o egresso deveria complementar sua formação, cursando mais um ano das disciplinas segundo sua área de interesse, com os estudos adicionais dedicados à Didática e à Prática de Ensino, tornando-se, assim, especialista (TANURI, 2000).

Dentre as habilitações, constava Orientação Educacional, Administração, Supervisão, Inspeção Escolar e Educação Especial. Esta última, por sua vez, poderia se estender para áreas específicas como: deficiência mental (DM), deficiência auditiva (DA), deficiência visual e deficiência física (DF). Com a aprovação do Parecer CFE nº 252/1969, a formação inicial em nível superior foi institucionalizada e isso viabilizou caminhos para a criação de cursos de graduação e pós-graduação com ênfase na educação especial, como foi o caso da Universidade de Santa Maria (UFSM/RS) que, desde a década de 1980, construiu uma tradição na formação de professores para o atendimento aos alunos Pae (BUENO, 2002).

Jannuzzi (2004) considera que a década de 1970 teve como marco dois fatos que redirecionaram as políticas para a área. O primeiro fato diz respeito à promulgação da LDBEN nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 e sua regulamentação, em 1972, com o Parecer nº 848 do CFE, aprovado em 10 de agosto do mesmo ano. Por meio dessa lei, definiu-se a elaboração e operacionalização da política nacional de educação especial, a natureza do tratamento especial e enfatizou-se a necessidade de instalação de serviços especializados junto aos sistemas de ensino.

Nessa nova estrutura as habilitações das Escolas Normais foram organizadas em duas modalidades básicas: uma, com a duração de três anos, que habilitaria o docente a lecionar até a 4ª série; e outra, com a duração de quatro anos, que o habilitaria para o magistério até a 6ª série do 1º grau.

No que se refere ao currículo mínimo, a proposta consistia em um núcleo comum para o ensino de 1º e 2º graus, destinado à formação do generalista, e uma parte visando à formação especialista, desse modo, a formação de professores para o antigo ensino primário foi reduzida a uma habilitação apenas. Essa organização perdurou até o ano de 2006, quando foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, por meio da Resolução nº 1 de 2006 (SAVIANI, 2008).

O segundo fato foi a criação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), um órgão vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), que se institucionalizou através do decreto n.º 72.425, de 3 de julho de 1973 a 1986¹², com a finalidade de coordenar as ações de política educacional para os portadores de necessidades especiais. Foi o primeiro órgão público a se responsabilizar pela regulamentação da política nacional referente à educação dos alunos considerados “excepcionais”¹³. (KASSAR, 2011)

Este órgão passa a ser referência nacional, e, entre as ações de maior destaque, estão a formação de recursos humanos (técnicos e professores) vinculados às secretarias de educação das unidades federadas e às instituições especializadas públicas e privadas do sistema regular de ensino. Os cursos de formação se pautaram na regulamentação, planejamento, coordenação e definição das políticas e ações voltadas para a educação especial.

As pesquisas de Mendes (2011) confirmam que a iniciativa de formar técnicos e professores para trabalharem com os excepcionais foi viabilizada por meio de recursos financeiros, via secretarias estaduais de educação. Essa exigência aparece no Regimento Interno da Portaria nº 550/1975, elaborado pelo conselho administrativo, no Artigo 2º Parágrafo Único, Inciso VII, que responsabilizava o Cenesp pela tarefa de propor a formação, treinamento e aperfeiçoamento de recursos humanos para a educação especial”. Não obstante ser um órgão público, durante muito tempo, a formação do professor esteve fortemente ligada às instituições especializadas, organizações não governamentais. (MAZZOTTA, 2011).

A crítica de Moreira e Baumel (2001) sobre a proposta de formação de professores do Cenesp é no sentido de que, o modelo se distanciava dos ideais pedagógicos, uma vez que a proposta ainda estava balizada prioritariamente no modelo clínico de atendimento das escolas especializadas.

Mazzotta (1993) também corrobora essa discussão lembrando que a formação do professor de educação especial não deveria se distanciar do

¹² Este órgão foi substituído em 1986 pela Secretaria de Educação Especial – Sespe, basicamente com as mesmas competências do Cenesp. Em 1990, com a reestruturação do Ministério de Educação, foi extinta a Sespe e as atribuições relativas à educação especial passaram para a Secretaria Nacional de Educação Básica – Seneb. Com a queda de Collor em fins de 1992, ocorreu uma nova reorganização dos ministérios e surgiu novamente a Secretaria de Educação Especial – Seesp – ligada ao MEC), esta por sua vez foi extinta em 2011 e se criou-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (Secadi) (MORREIRA E BAUMEL, 2001)

¹³ Termo utilizado na legislação do Regimento Interno.

pedagógico e o que se verificava é que tradicionalmente, tanto o trabalho do professor, como as propostas curriculares para a educação especial, encaminharam-se pela compreensão de que integrar o deficiente ao convívio social prescindia ao ato de educá-lo.

A ênfase da educação do deficiente na integração social acabou se articulando também à integração ao mercado de trabalho, o que levou à criação das oficinas pedagógicas e suas diversas modalidades de prestação de serviços no âmbito das instituições especializadas, que objetivavam uma educação pelo trabalho. A despeito do princípio de integração, essas oficinas mantiveram os deficientes isolados do mundo externo e sem uma preparação adequada para entrarem no mercado competitivo propriamente dito (JANNUZZI, 2012).

Na década de 1970, segundo Fusari (1988), o trabalho continuava priorizando a formação tecnicista cuja lógica era atender às exigências mercadológicas e de produtividade impulsionadas pela crise do capitalismo. Para esse autor,

Na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária. A ênfase é dada para operacionalização de objetivos, para a mecanização do processo, daí a proliferação de propostas pedagógicas baseadas num enfoque sistêmico - o microensino, o ensino modular, o tela-ensino, a instrução programada, o uso dos computadores etc. Desta forma, professor e aluno são relegados a condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais (FUSARI, 1988, p. 19).

O que percebemos é que, tanto o professor como o aluno ficaram secundarizados no processo, ou seja, o foco desse paradigma recaía nas técnicas, nos objetivos e nos recursos. Esse era o modelo de homem que se desejava formar, um indivíduo alienado ao trabalho e ao sistema político-econômico, que estava diretamente aliado à crise do capital.

Tal crise impôs uma mudança no processo produtivo, substituindo a era industrial das máquinas pelos sistemas de informação e pela revolução tecnológica. Com essa mudança o sistema precisava recrutar mão de obra qualificada e foi exatamente nesse momento que o deficiente foi levado ao mercado de trabalho.

Desse modo, para Miranda (2009), as oficinas pedagógicas só objetivavam formar o deficiente para ingressar no mercado. O fato é que essas oficinas se proliferaram, intensificando a segregação e permanências das pessoas com deficiência intelectual nas instituições especializadas. Meletti (2001) também critica essa prática alegando que a profissionalização nesses moldes reduzia o trabalho apenas ao treino de habilidades e à repetição mecânica do trabalho, que nem sempre correspondiam às exigências do mercado.

No mesmo ano da criação do Ceneesp pelo governo federal, em 1973, o Estado de Goiás criou o Setor de Seção de Ensino Especial (SEE), vinculado diretamente ao Departamento de Ensino Supletivo da Secretaria de Educação. Em 1976, o órgão assumiu a condição de Divisão de Ensino Especial. Logo mais, no ano de 1982, aprovou a Portaria nº 1.674/1982 para reestruturar o departamento em Unidade de Ensino Especial (UEE) vinculada à Superintendência de Assuntos Educacionais da Secretaria Estadual de Educação (KAMIMURA, 2006).

No final da Década de 1980, Goiás fez novas mudanças no setor administrativo da educação especial. Com a aprovação da Lei nº 10.160/87 instituiu-se a Superintendência do Ensino Especial (Supee) no Estado, cuja finalidade era direcionar o ensino especial e a formação de professores, realizando um trabalho integrado com as outras superintendências de ensino e com as delegacias regionais, as prefeituras e as universidades. Goiás estava, portanto, seguindo os parâmetros da política nacional (KAMIMURA, 2006).

Cabe ressaltar que as mudanças propostas pelo governo sobre a extinção, criação e substituição dos órgãos governamentais que direcionavam a educação especial revelam que o interesse era fragilizar o setor, deixando-o subordinado a um órgão superior. Pressupõe-se que uma iniciativa dessa natureza levaria a uma desarticulação nos encaminhamentos das ações voltadas para a área, restringindo seu poder de decisão no âmbito das políticas públicas, com isso, a educação especial perdeu a autonomia para gerir seu próprio projeto educacional.

É nessa perspectiva que Goiás vem conduzindo a política da educação especial e de formação. Esse formato vai sinalizando qual é o lugar e o espaço que essa modalidade de ensino assume dentro de um sistema educacional que se diz democrático e inclusivo.

No ano de 1985, o Ceneesp foi transformado em Secretaria de Educação Especial (SEE). Após essa reorganização, entra em vigor um novo regimento interno

que dispõe em seu Artigo 8º, Inciso I, que compete a essa secretaria “promover a preparação e o aperfeiçoamento de recursos humanos para atuar na área.” O regimento fez poucas mudanças estruturais e manteve basicamente as competências e estrutura do Centro Nacional de Educação Especial (MAZZOTA, 2011).

Com o fim da ditadura militar, inicia-se o processo de redemocratização do país e do estado de direito. Isso se consolidou com a promulgação da Constituição Federal (CF), em 1988, que ficou conhecida como a constituição cidadã. Ela assegurou diversas garantias constitucionais, entre elas o direito de todos à educação.

Zientarski e Pereira (2009) compreendem que a democratização da educação diz respeito à democratização do conhecimento e do acesso, à garantia de permanência e à democratização da gestão. A chamada redemocratização do ensino se instituiu com a ampliação do número de vagas nas escolas, o que possibilitou o ingresso dos alunos Pae no sistema educacional, desencadeando, conseqüentemente, uma demanda de professores especializados para atuarem junto a esses estudantes na rede regular de ensino.

Diante desse quadro, fica evidente que a formação inicial do professor da educação especial não foi tratada como uma política de Estado, e mostrou que do modo como esta constituída não dará respostas às especificidades que os alunos Pae apresentavam. Para resolver essa carência, o governo passou a investir na formação continuada e/ou em serviço, mediante a aprovação dos programas e ações formativas. A partir dessa compreensão, abordaremos, em seguida, sobre como a formação do professor da educação especial vem se configurando nas políticas educacionais reguladas pelas agendas multilaterais.

1.2 Formação continuada: os programas e ações do governo.

Pensar a política educacional a partir da década de 1990 implica considerar que a mesma está articulada a um projeto de sociedade que tem o capitalismo como um paradigma econômico. Nesse sentido, propomos-nos a analisar a formação do professor da educação especial a partir das orientações dos organismos multilaterais, os quais vêm financiando e direcionando a formação do professor no Brasil.

As reformas educacionais eclodiram no início da década de 1990, fundamentadas no paradigma neoliberal, que são sustentados pelos os acordos políticos e econômicos e sociais firmados entre os países periféricos e os organismos multilaterais¹⁴ (KASSAR, 2011). As mudanças econômicas impostas pela globalização exigiam maior eficiência e produtividade dos trabalhadores para que eles se adequassem mais facilmente às exigências do mercado. Essas reformas carregavam um objetivo político que envolviam a estrutura administrativa e pedagógica da escola, a formação de professores, os conteúdos a serem ensinados, os aportes teóricos adotados, enfim, tudo que pudesse estar relacionado ao processo de ensino-aprendizagem (MAUÉS, 2003).

É nesse contexto que ocorrem as conferências internacionais, congregando diferentes países e resultando na produção dos documentos considerados marcos para a educação especial, dentre estes se destaca a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos, de Jomtien, 1990. O conteúdo expresso no documento versa, em linhas gerais, sobre a erradicação do analfabetismo, a universalização da educação, a violência, as discriminações de qualquer natureza. A referida declaração atribui centralidade à educação como elemento privilegiado na reestruturação econômica do País, em conformidade com os preceitos neoliberais (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011).

Atendendo aos pressupostos da Conferência de Jomtien (1990), o Brasil lançou o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), cuja meta é promover uma escola de qualidade, uma escola que efetivamente se transforme em agência promotora da cidadania, assegurando ao aluno o acesso aos conhecimentos básicos necessários ao mundo de hoje. (BRASIL, 1993)

O Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) coloca o professor como principal agente de uma política de qualidade da educação e concebe a valorização deste profissional pela conjugação simultânea de três vertentes: carreira, condições de trabalho, e qualificação. Segundo o documento, é preciso rever a formação, tanto das Escolas Normais quanto das Licenciaturas, de forma a

¹⁴ São fundos e agências especializadas da Organização das Nações Unidas (ONU): o BIRD, Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (ou Banco Mundial), o Fundo Monetário Internacional, a Organização Internacional do Trabalho (OIT), Organização Mundial do Comércio (OMC), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), Organização Mundial da Saúde (OMS), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Para maior conhecimento, ver <http://www.onu-brasil.org.br/> (KASSAR, 2011).

compatibilizá-las com as necessidades da escola e a criar mecanismos de educação continuada de professores (BRASIL, 1993).

No ano de 1994, a Seesp do MEC publicou a Política Nacional da Educação Especial, no intuito de orientar e essa modalidade de ensino no país. A tônica do documento enfatizava a transversalidade da educação especial em todos os níveis e modalidades, e a base filosófica ideológica adotada foi o paradigma da normalização/integração, essa concepção é entendida como um princípio em que

Não se trata de normalizar as pessoas, mas sim o contexto em que ela se desenvolvem, ou seja, oferecer aos portadores de necessidades educacionais modos e condições de vida diária o mais semelhante possível as formas de condições de vida da do resto da sociedade (BRASIL, 1994).

Aos definir as 37 diretrizes gerais da Política Nacional, seis foram direcionadas à formação e atuação dos professores da educação especial. Vejamos:

- 5. Promover articulações com os conselhos estaduais de educação para a inclusão de disciplinas ou de itens ou disciplinas do currículo, além de estágios em educação especial na grade curricular dos cursos de formação do magistério a nível de 2º e 3º graus, bem como em todos os cursos superiores;
- 9. Capacitar e apoiar recursos humanos do ensino regular para o atendimento aos portadores de deficiência e condutas típicas e altas habilidades;
- 16. Assegurar aos profissionais e/ou acadêmicos, estágios com atuação prática na área de educação especial nas instituições educacionais;
- 20. Incentivar programas de aprimoramento ou formação de docentes e especialistas da educação especial;
- 21. Valorizar social e profissionalmente o grupo magistério por meio de programas de formação permanente que estimulem a melhoria do trabalho docente.
- 27. Criar e/ou fortalecer mecanismos alternativas de ensino a distância na formação e capacitação de recursos humanos para a área de educação especial (BRASIL, 1994).

Em linhas gerais, podemos observar que, nas diretrizes 5 e 16, o documento delibera para o antigo 2º grau e para os cursos superiores, a inserção inseridas, não apenas disciplinas que tratam da educação especial, mas também o estágio com atuação prática dentro das unidades do ensino regular.

No item 9, está previsto que a formação continuada do professor da sala comum para ensinar o aluno da educação especial, deve acontecer por meio da

formação continuada prevista nas diretrizes 20 e 21 da Política, como meio de garantir qualidade ao trabalho docente. E as diretrizes finalizam apontando a educação a distância como um mecanismo possível para formar os recursos humanos na área da educação especial.

Concomitante com a publicação da referida política, em 1994, é realizada a Conferência Mundial de Educação Especial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO, em Salamanca, na Espanha, entre os dias 7 a 10 de junho de 1994. Na ocasião, os governos e as organizações internacionais se reuniram com o objetivo de assegurar que todas as pessoas com deficiência fossem integradas ao sistema de ensino. Mediante a aceitação desse compromisso, os países abraçaram os princípios, as políticas e as práticas de uma educação inclusiva, acolhendo na rede regular de ensino todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras (BRASIL, 2006).

Ao se tornar signatário dos acordos internacionais as concepções políticas e ideológicas influenciaram não apenas as políticas educacionais brasileiras, mas também, reconfiguraram o projeto de formação de professores da educação especial apresentado pelo governo brasileiro nos últimos anos. Fica evidente a relevância dada aos professores como agentes de transformação para responderem às demandas das novas tarefas da educação (MICHELS, 2006).

Após a Conferência Mundial de Educação Especial sobre Necessidades Educativas Especiais (1994), o conceito de Necessidade Educacional Especial (NEE) passa a ser amplamente disseminado na legislação e na literatura da área, articulando-se em uma perspectiva inclusiva, em que todos os alunos devem aprender juntos no mesmo espaço escolar.

Ao tratar das orientações para um novo pensar em educação especial, o documento definiu seis ações prioritárias para garantia de um sistema educacional inclusivo. Na terceira ação, tópico C, o documento dedicou nove itens¹⁵ para estruturação do recrutamento e treinamento¹⁶ dos educadores para escolarizar o aluno Pae na rede regular de ensino. A Declaração de Salamanca (1994) inicia as orientações sugerindo que,

¹⁵ Do item 38 a 46

¹⁶ Segundo Silva (2002), os termos são direcionamentos da Educação nos diferentes programas em cursos, em que a preocupação era treinar a partir de modelos a serem seguidos fielmente, e que dependiam da automatização e da obediência às orientações previamente dadas.

38. A preparação adequada de todo o pessoal educativo constitui o fator-chave na promoção das escolas inclusivas. Para além disso, reconhece-se, cada vez mais, a importância do recrutamento de professores que possam servir de modelo para as crianças deficientes.

Esse item referenda que o princípio da inclusão escolar é a formação de “todo pessoal educativo”, estes são considerados elementos chave para a promoção de escolas inclusivas. Ressalta também a necessidade de preparação de professores competentes e qualificados como pré-requisito para promover o desenvolvimento de todos os alunos.

39. Treinamento pré-profissional deveria fornecer a todos os alunos de pedagogia de ensino primário ou secundário [...] o conhecimento e habilidades requeridas à boa prática de ensino [...] incluem a avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino. [...] atenção especial deveria ser dada à preparação de todos os professores para que exercitem sua autonomia e apliquem suas habilidades na adaptação do currículo e da instrução, bem como, colaborar com os especialistas.

Para estabelecer os critérios de formação do professor da educação inclusiva, a Declaração defende que, durante a formação inicial, o professor precisa adquirir os pré-requisitos que o ajudarão no trabalho com os alunos Pae. É interessante observar que as orientações acima propostas pelo documento indicam que é necessário pensar uma formação anterior dos professores que atuarão no ensino fundamental.

Segundo o documento essa formação deve ser pautada em habilidades e competências que ajudarão o professor a avaliar a NEE do aluno, construir um planejamento individualizado com a devida adaptação curricular e com a seleção dos recursos de tecnologia assistiva necessários à aprendizagem. Outro dado presente na Declaração é que a formação deverá acontecer no âmbito da licenciatura e que o pedagogo é o profissional responsável para atuar nas escolas inclusivas com os alunos Pae.

De modo geral, essa é uma exigência pouco observada, de acordo com as pesquisas de Quintanilha, Tartuci e Silva (2013), nos cursos de licenciatura da UFG-Câmpus Catalão os resultados mostraram que não há preocupação das licenciaturas em inserir nos Projetos Políticos dos Cursos (PPC) discussões a

respeito das necessidades dos alunos e também não há disciplinas e nem conteúdos referentes a essa temática nos cursos de formação inicial de professores.

Esse dado é uma realidade nacional, pois ao analisar as políticas educacionais de Bueno (1999), já mostrava que os professores do ensino regular não possuíam nenhum preparo para trabalharem pedagogicamente com os alunos Pae, não obstante esse agravo, os professores do ensino especial pouco contribuíam com o professor da rede regular. Segundo o autor, esse é um velho problema que tem se arrastado desde a década de 1930, em que as faculdades e os centros de educação deram pouca ênfase à formação docente pedagogo para escolarizar o aluno Pae.

Resultados semelhantes foram encontrados nas pesquisas de Vitaliano (2011), que investigou os currículos dos cursos de pedagogia das universidades públicas do estado do Paraná em relação à formação para a inclusão. Os dados mostraram “que muitos cursos de formação de professores ainda não se preocupam com esta questão.” (VITALIANO, 2011, p. 2)

Corroborando os estudos desenvolvidos nos diversos estados brasileiros, pesquisadores como Mendes (2011), Garcia R. (2009), Chacon (2004), Pletsch (2010) e Tartuci (2001) ressaltam que a precária qualificação dos profissionais da educação para lidar com a educação especial tem representado uma barreira para o acesso e permanência com sucesso da inclusão escolar.

Se observarmos o que propõem os itens 42 e 43 da Declaração, veremos a proposta que formação do professor da educação especial é baseada numa perspectiva neoliberal¹⁷, uma vez que, nos referidos itens, defende-se que: a educação tem que ser produtiva, é preciso gerenciar melhor a escola, os conteúdos, as técnicas autodidáticas, e deve ocorrer a formação em serviço.

42. Como forma prioritária, materiais escritos deveriam ser preparados e seminários organizados para administradores locais, supervisores, diretores e professores [...] para treinar pessoal menos experiente (1994, p.10).

No item 42, a Declaração de Salamanca indica que, para a oferta de formação continuada aos professores da educação especial, deve-se preparar manuais e organizar seminários para administrativos, supervisores e diretores, com

¹⁷ Ver Maués, 2003.

o objetivo de capacitá-los para o trabalho com a diversidade. Esse conteúdo compõe o item 38, que retira a formação de professores da ambiência universitária, enfocando a não obrigatoriedade da pesquisa e a minimização das exigências acadêmicas.

Segundo Bruno (2007), inicialmente, a Declaração de Salamanca (1994) recomendava o investimento na formação inicial, mas depois a ênfase recai sobre a capacitação em serviço de professores para atender à demanda de expansão da educação especial. Isso só reforça a compreensão de Freitas (2002), que ressalta a influência dos organismos internacionais impondo aos diferentes países seus fins e objetivos educacionais, subordinando-os às suas orientações políticas neoliberais e à reestruturação da formação continuada através da Universidade Aberta (UA), que condensa o conteúdo e o tempo de formação.

Diante disso, Pletsch (2009, p.145) explica que:

Perdem os educandos, os educadores e toda a sociedade, pois se a profissão docente precisa dar respostas adequadas e fazer necessárias intervenções que envolvem situações diversas e singulares do desenvolvimento humano (...) podemos justificar a formação em nível superior como uma das medidas essenciais a serem tomadas para que ocorram mudanças educacionais efetivas.

A preocupação da autora é pertinente, pois, se a academia é o espaço institucionalizado para promover uma formação que aproxima a teoria e a prática no processo de ensino e aprendizagem, retroceder a uma formação em nível médio é contribuir para que o fazer pedagógico se mantenha em um pragmatismo sem sustentação teórico-metodológica.

O que vemos a seguir é a ênfase do documento sobre a formação em serviço.

43. Treinamento em serviço deveria sempre que possível, ser desenvolvido ao nível da escola e por meio de interação com treinadores e apoiado por técnicas de educação à distância e outras técnicas autodidáticas.

As análises de Freitas (2002), sobre o item 43, aponta que a política de formação continuada em serviço fortaleceu o setor privado, na oferta dos cursos a distância para os professores em exercício e não se tornou uma política pública, tal dado reforça o que as pesquisas vem apontando que há enfraquecimento da formação enquanto política de Estado e dos poderes públicos.

A autora citada aponta que o “aligeiramento” da formação inicial dos professores em exercício começa a ser operacionalizado na medida em que tal formação passa a ser autorizada fora dos cursos de licenciatura plena, conforme exigido pelo Artigo 62 da LDBEN/1996. Essa condição não é diferente para a formação do professor especialista que, segundo a referida lei, poderá ocorrer no ensino médio. Freitas (2002) ressalta, ainda, que a formação presencial em serviço ou na escola se constitui como uma possibilidade de interação entre formadores e professores na elaboração de práticas que atendam às demandas do cotidiano inclusivo, e também que se pode recorrer à modalidade de formação continuada a distância como uma forma de se construir técnicas que amparem a própria formação.

No item abaixo podemos observar que a Declaração aborda a formação do professor especialista:

44. Treinamento especializado em educação especial que leve às qualificações profissionais, deveria normalmente ser integrado com ou precedido de treinamento e experiência como uma forma regular de educação de professores para que a complementariedade e a mobilidade sejam asseguradas (1994, p. 11).

Os pontos descritos acima mostram alguns aspectos que podem ser discutidos. O texto coloca a formação pré-profissional ou formação inicial e o treinamento em serviço dos professores da classe comum como vetor da proposta.

A exigência de professor com formação aparece na LDBEN nº 9.394 de 1996 em seu artigo 59, § III, que estabelece que os sistemas de ensino deverão assegurar aos educandos com NEE professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a inclusão desses educandos em classes comuns.

Essa formação se dá mediante o previsto pela Resolução CNE /CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, no artigo 18, § 1º, que expressa que:

§ 1º São considerados professores capacitados [...] aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, que foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequado ao desenvolvimento de competências e valores para [...] perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar e educação inclusiva.

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar formação em cursos de licenciatura em Educação

Especial ou em uma área específica. [...] ou complementação de estudos de pós-graduação em área específica da educação especial. (BRASIL, 2001).

O que nos mostra o texto acima é que a formação do capacitado e do especialista deve centralizar no desenvolvimento das competências para identificar as necessidades dos alunos, flexibilizar as ações e avaliar continuamente a eficácia do processo de ensino e aprendizagem. Esses dois profissionais tem atuação distintas, assim, os professores capacitados são aqueles que atuam nas salas do ensino regular, já os professores especializados atuam no AEE, preferencialmente nas SRMs.

Tal exigência já estava prevista no item 44 da Declaração de Salamanca (1994), o que é um indicativo de que o governo brasileiro vem acatando as regras derivadas dos organismos multilaterais, os quais financiam e direcionam a política educacional do Brasil. Não se podia esperar outro comportamento, pois, uma vez signatário, o Brasil se torna responsável por disseminar politicamente o paradigma da educação inclusiva (DOURADO, 2007).

Essa é uma exigência que a legislação faz com relação à formação do professor capacitado, ou regente, e que ele deve ser formado em nível médio ou superior, ou comprovar que durante sua formação foram trabalhados conteúdos sobre educação especial, não é bastante, pois o critério é vago e se correria o risco de abranger práticas exatamente contrárias aos princípios da inclusão Segundo (BUENO, 1999).

Corroborando, Almeida (2004) chama a atenção para algumas questões em relação à formação do especialista proposta pela Resolução nº 2/2001. O documento enfatiza que, na graduação em educação especial ou área específica, é necessário que o professor desenvolva competências para: identificar NEE; definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização; realizar a adaptação curricular, bem como os procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas; e trabalhar em equipe, porém, o documento em questão não esclarece nem a natureza, nem o conteúdo dessa formação.

Tal conjuntura é analisada por Mendes (2008) e afirma ser um descaso com a formação inicial, pois torna-se improvável que o professor do ensino comum desenvolva competências suficientes que deem conta de arranjos, acomodações

curriculares de diferentes tipos e níveis para atender aos alunos Paee. Nesse sentido,

45. O Treinamento de professores especiais necessita ser reconsiderado com a intenção de se lhes habilitar a trabalhar em ambientes diferentes e de assumir um papel-chave em programas de educação especial. Uma abordagem não categorizante que embarque todos os tipos de deficiências deveria ser desenvolvida como núcleo comum e anterior à especialização em uma ou mais áreas específicas de deficiência

A formação deve contemplar conhecimentos que os habilitem a trabalhar e atuar não apenas dentro do ensino regular, mas, também, em outros espaços. Isso é uma questão polêmica, pois os discursos atribuem aos professores especializados e capacitados a responsabilidade de assumirem o sucesso da inclusão escolar na rede regular de ensino. Essa concepção tem gerado um desconforto, pois o que se percebe é que o aluno não é considerado como membro da escola, mas como obrigação do professor específico, com isso, a escola não assume o compromisso de prover mecanismos e mudanças estruturais para que este aluno se escolarize.

Ainda discutindo o item 45, o documento dispõe que a formação inicial deve ser orientada no sentido de não centrar em todos os tipos de deficiências detalhadamente, ou seja, durante a formação deve-se priorizar o conhecimento geral das diversas deficiências, estabelecendo um núcleo comum em uma ou mais áreas específicas de deficiência e, somente depois, caminhar por uma formação especializada numa ou em mais áreas relativas a deficiências específicas.

Finalizando as orientações do tópico C, a Declaração enfatiza a importância das universidades no processo de formação:

46. Universidades possuem um papel majoritário no sentido de aconselhamento no processo de desenvolvimento da educação especial, especialmente no que diz respeito à pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento. Redes de trabalho entre universidades e instituições de aprendizagem superior em países desenvolvidos e em desenvolvimento deveriam ser promovidas. A ligação entre pesquisa e treinamento neste sentido é de grande significado.

Fica definido que cabe às universidades trabalharem em quatro direções: pesquisa, avaliação, preparação de professores e seus formadores e desenvolvimento de programas. Elas desempenham um importante papel quando

trabalham com consultoria, em particular, no que diz respeito ao desenvolvimento de projetos que valorizam a pesquisa, a avaliação, a preparação de formadores de professores e o desenvolvimento de programas e materiais, promovendo o treinamento do professor no sentido de torná-lo um profissional que compreenda a importância da pesquisa como espaço de formação e produção de conhecimentos.

Em síntese, podemos afirmar que, após a Declaração de Salamanca, todos os documentos elaborados no Brasil, incorporaram seus princípios e metas. Prova disso foi a aprovação da Diretriz para a Formação de Professores da Educação Básica e Cursos de Nível Superior em 2002. Ao analisar o documento, Plestch (2009) esclarece que sua ênfase é na formação de competências que devem ser dominadas pelo professor como parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional.

Dentre estas competências, destacam-se aquelas referentes à compreensão do papel social da escola, ao domínio dos conteúdos, à interdisciplinaridade, ao conhecimento dos processos de investigação, ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional e ao comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática.

Os critérios apontados na referida Diretriz são pertinentes para a formação, mas o desafio que se impõe aos cursos de formação de professores é que eles sejam capazes de produzir conhecimentos que estimulem novos modos de exercer a profissão, os quais permitam aos professores compreenderem as situações complexas que emergem na prática pedagógica marcada pela diversidade (PLESTCH, 2009).

Os países que assinaram o acordo com a Declaração de Salamanca (1994) se comprometeram, então, a propor ações baseadas nos princípios da educação inclusiva e, no Brasil, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) aprovou a Portaria Ministerial nº 1.793 de 16 de dezembro de 1994, que dispõe:

Art. 1º Recomendar a inclusão da disciplina, Aspectos éticos-políticos-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidade especial, prioritariamente nos cursos de Pedagogia e Psicologia e em todas as Licenciaturas. [...] nas Ciências da Saúde, no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores.

Art. 3º Recomendar a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para diversas áreas da Educação Especial (BRASIL, 1994).

Dez anos após a implantação dessa recomendação, Chacon (2004) realizou uma pesquisa sobre as iniciativas de modificações curriculares propostas pelo documento e selecionou como grupo amostral os cursos de Pedagogia e Psicologia das Universidades Federais, Estaduais e Particulares do Mato Grosso e São Paulo. Os resultados revelaram que as instituições pesquisadas não se mobilizaram para atender tais recomendações. Segundo Chacon (2004), o não atendimento ocorreu por entenderem que esse documento não possuía força legal, portanto, não era obrigatório cumprir suas recomendações.

Com a promulgação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que trata da obrigatoriedade de inserção da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nas licenciaturas, o artigo 3º parágrafo 2º dispõe que todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento (curso Normal, nível médio, Normal Superior, Pedagogia e Educação Especial) que são considerados cursos de formação de professores a Libras se torna pré-requisito para a conclusão de curso em todas as licenciaturas.

Um estudo desenvolvido por Quintanilha, Tartuci e Silva (2013), sobre os cursos de licenciatura da UFG-Câmpus Catalão, revelou que todos eles apresentam em sua matriz curricular a disciplina de Libras é ofertada pelo Departamento de Educação, via curso de Pedagogia. Em alguns cursos essa oferta se dá na condição de núcleo livre, e depois a disciplina é validada como obrigatória – Libras, isso ocorre por ela ainda não ter sido incluída nos PPCs dos cursos.

Ao fazer um estudo de como a formação de professores para a educação especial vem se constituindo no país tanto do ponto de vista histórico, como da legislação e das competências de oferta até 2001, Almeida (2004) mostra que no Brasil a formação desse profissional não está definida, uma vez que, admite-se que a de formação transite deste a formação em nível médio até formação em nível superior. Apresentamos no quadro abaixo uma síntese do estudo da autora citada:

QUADRO 1 – Organização da formação do professor da Educação Especial no Brasil em 2001.

Formação em nível médio	Formação inicial em nível superior	Formação continuada
<ul style="list-style-type: none"> • Formação de especialista na formação inicial: ○ 	<ul style="list-style-type: none"> • Formação de especialista na formação inicial: ○ Professores habilitados 	<ul style="list-style-type: none"> • Professores licenciados em qualquer área do conhecimento (Português, Matemática, etc.)

Continua QUADRO 1 -

Formação em nível médio	Formação inicial em nível superior	Formação continuada
<p>Professores normalistas habilitados em Educação Especial para áreas específicas como: DA, DM, DV, nos cursos adicionais.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formação de especialista na formação na “cursos de especialização” (estudos adicionais) ○ Professores normalistas habilitados em Educação Especial por meio de cursos de “especialização” promovidos pelas secretarias de Estado de Educação e Institutos de Educação 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Professores habilitados em Educação Especial (para determinadas áreas específicas: DM, DA, DV, DF) nos cursos de Pedagogia; ○ Professores especializados somente em Educação Especial, que é o caso da Universidade Federal de Santa Maria (RS). • Formação de especialista na formação na pós-graduação lato-sensu: ○ Professores com cursos de pós-graduação (especialização “lato-sensu”) mestrado e doutorado 	<p>“especializados” por meio de cursos de aperfeiçoamento em Educação Especial, promovidos por Instituições de Ensino Superior ou por Secretaria de Educação;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Professores (geralmente com formação em magistério de nível médio) capacitados por meio de cursos de atualização promovidos por Instituições de Ensino Superior, Institutos de Educação, Secretaria de Educação; • Professores (com formação de nível médio ou superior), sem nenhum curso específico na área de Educação Especial.

Fonte: Almeida (2004)

Esse é o desenho que persiste na história da formação do professor da educação especial, admitindo-se várias combinações de formação, mas nenhuma com um direcionamento que dê sustentação à formação e ao trabalho do professor da educação especial.

Essa multiplicidade de propostas revela a falta uma diretriz política para a formação de professor de educação especial, e isso se torna um agravante para a inclusão escolar, uma vez que se adotam vários modelos, o que acaba gerando uma formação sem consistência, desarticulada dos problemas mais amplos da educação. (MENDES, 2011)

A autora citada afirma que, até no ano de 2000, havia 31 cursos de pedagogia que habilitava o professor da educação especial e que, em 2012, apenas a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS) e a Universidade de São Carlos (Ufscar/SP) mantiveram suas licenciaturas. É possível afirmar que, à medida que a formação inicial vai se enfraquecendo com a falta de cursos na área, a procura por cursos de formação continuada ganha corpo e os cursos de pós-graduação (especialização *lato-sensu*), mestrado e doutorado são os mais procurados.

Esse fato se torna um agravante na medida em que, no auge de uma política educacional que defende o direito de todos à educação e a inclusão escolar de

estudantes com NEE na rede regular de ensino como forma de democratizar a oportunidade de escolarização, a formação ainda não foi delineada na legislação nacional, o que fica evidente é que não há fortalecimento da formação inicial nos espaços acadêmicos, ao contrário, o que se observa é um esvaziamento dos cursos de licenciaturas.

Ao colocar a educação especial como uma modalidade de ensino e configurá-la numa perspectiva inclusiva, revelou-se então a fragilidade da formação inicial. Diante desse fato, fez-se necessário implementar políticas de formação para o professor da educação especial que respondesse a esse novo paradigma. A iniciativa do MEC se efetivou mediante uma parceria entre a Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) para ofertar programas regulares de formação de professores do ensino regular e da educação especial, por meio de convênios com estados e municípios.

Em conformidade com os organismos multilaterais tais políticas tiveram como foco os Planos Plurianuais (PPAs) nas duas gestões do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), acarretando a implementação de inúmeras políticas propulsoras da inclusão de diferentes grupos sociais, entre eles, as pessoas com deficiência.

Nesse sentido, destacam-se alguns programas de referência para a formação continuada. O primeiro foi o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (PEI-DD), que teve início em 2003 e cuja finalidade foi promover a formação continuada de gestores e educadores no intuito de efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos (BRASIL, 2005).

Segundo o documento orientador do programa, em 2003 os dirigentes de educação especial de todas as Unidades da Federação e dos municípios-polo participaram do I Seminário Nacional Formação de Gestores e Educadores do Programa para disseminar a formação em seus Estados de origem. Em 2004, cada município-polo realizou um curso de formação de gestores e educadores para a sua rede de ensino e outro para os municípios de sua área de abrangência. Em 2005, o II Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores do PEI-DD contou com a participação de dois representantes de cada secretaria estadual e municipal de educação (BRASIL, 2005).

As considerações Pletsch (2011) tece sobre o referido programa e mostra que a estratégia da multiplicação¹⁸ utilizada pelo governo não vem alcançando sucesso na disseminação da política de educação inclusiva, nem tem ajudado na formação dos gestores e educadores para a escolarização dos alunos Paee, pois as temáticas de formação continuada do PEI-DD estão dentro de uma agenda internacional cujo objetivo é apenas disseminar a educação enquanto um direito social. Nesse sentido, o que se verifica é que esses programas não têm causado impacto na educação das pessoas com deficiência.

De acordo com o sítio do MEC/Secadi/2011, a partir de 2007, o referido programa passou a integrar o Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE), por intermédio do Programa de Ações Articuladas e, em 2010, esse programa atingiu 168 municípios-polo dos estados brasileiros. O programa se organizou a partir de cursos com duração de 40 horas para formar os multiplicadores, e, uma vez formados, eles se tornariam aptos a reproduzirem e a formarem os gestores e educadores das unidades escolares.

O documento orientador do programa esclarece que:

O objetivo é a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio, a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares (BRASIL, 2005).

Nas análises de Garcia R. (2011), os municípios-polo tinham como missão formar multiplicadores ou dinamizadores que se responsabilizariam por disseminar o a formação aos gestores e professores, estes, por sua vez, implementariam o mesmo em seus Estados e em suas unidades de ensino regular. O grande desafio era construir um sistema de ensino que tivesse como princípio a sensibilização da escola para aceitar a diversidade e, assim, estruturar um sistema educacional inclusivo em nível de estado e município.

Outra iniciativa do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva foi o lançamento do Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial – modalidade à distância. Tal programa objetivou a formação continuada por meio da oferta de cursos na modalidade a distância pelas Instituições de Educação Superior (IES) e pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). Em 2007, o

¹⁸ Esse é um modelo onde um único professor se recebe a formação continuada pelo governo e dissemina em sua região aos demais professores da rede.

Programa credenciou 14 Instituições de Educação Superior, ofertando 16 cursos de aperfeiçoamento e 2 de especialização, totalizando 8,5 mil vagas para professores em exercício na rede pública de ensino (BRASIL, 2012).

Em 2008, foram disponibilizadas 8 mil vagas em cursos de aperfeiçoamento, em 2009, o Programa disponibilizou 11 mil vagas na Plataforma Freire, ofertadas em 3 cursos de especialização e 6 cursos de aperfeiçoamento. Em 2010, disponibilizou 24 mil vagas para professores do AEE e de classes comuns do ensino regular, com oferta de 12 cursos de aperfeiçoamento e, em 2011, foram oferecidas 9 mil vagas em 9 cursos de aperfeiçoamento (BRASIL, 2012).

Os estudos de Mendes (2011) mostram que até o ano de 2009 o programa já contava com uma rede de formação composta por onze IES públicas que aderiram ao Programa para oferecerem cursos em várias modalidades distintas.

As instituições de ensino superior devem propor cursos com, no mínimo, 50 turmas e cada turma com, no mínimo, 20 alunos. São três modalidades de cursos: *especialização* em AEE (de 180 a 360 horas); de *extensão* ou aperfeiçoamento em AEE (mínimo de 180 horas); e curso de extensão ou *aperfeiçoamento* para professores do ensino regular, que trabalham com educação especial na sala de aula comum (mínimo de 180 horas) (BRASIL, 2009).

O excerto citado apresenta três modalidades de formação, a primeira e a segunda proposta tratam de curso de especialização, extensão e/ou aperfeiçoamento destinados à formação do professor para atuar no AEE, ou especialista. A terceira proposta centraliza os cursos de extensão e aperfeiçoamento para o professor da educação especial que trabalha na sala regular de ensino. Mendes (2011) considera que esse tipo de formação se constitui um desafio que compromete o processo de inclusão escolar, pois são cursos aligeirados, com uma carga horária insuficiente para atender às demandas do AEE.

Mais recentemente, outro programa foi implementado em nível de Pós-Graduação *Stricto sensu*, por meio de uma parceria entre o MEC/Seesp e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal a Nível Superior (Capes), que criou o Programa de Apoio à Educação Especial (Proesp), através do Edital nº 1 de 2009, com o objetivo de alinhar a pesquisa à formação de professores e produzir conhecimentos sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Para tanto, o Edital nº 01 de 2009 propõe:

A realização de pesquisas, estudos e cursos em nível *strictu sensu* e formação *lato sensu*, destinada à formação de professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, da Educação de Jovens e Adultos, da Educação Profissional, do Ensino Médio e da Educação Superior que atuassem na Educação Especializada dos alunos incluídos nas classes comuns do ensino regular, bem como, dos demais profissionais atuantes na ação de inclusão escolar (CAPES, 2009).

Analisando esse programa, Mendes (2011a) esclarece que a responsabilidade de formação de profissionais dos professores compete ao sistema de ensino superior e que a intervenção da extinta Seesp na condução desses programas de formação continuada denota as poucas iniciativas para definir as prioridades de formação do professor da educação especial.

Na análise dos três programas de formação de professores fomentados pela Seesp, Mendes (2011, p.142-143) concluiu que:

1. Dois programas são de formação continuada, direcionados para professores em atuação, um é voltado para os formadores dos professores, mas cujo foco é a produção de conhecimentos. O fato de não haver propostas para a formação inicial parece indicar que a formação especializada em nível graduação foi descartada embora isso contrarie embasamento legal da LDB de 1996 e a Resolução 02 de 2001.
2. Os dois programas de formação para os professores do ensino regular têm sido a característica de atender a uma demanda emergencial, sem resolver a lacuna da formação inicial;
3. Apesar de o investimento na formação de multiplicadores ser uma estratégia sempre preconizada nos documentos oficiais, desde o início da criação do Cenesp nenhuma evidencia de que o modelo tenha alguma efetividade na direção pretendida foi produzida ao longo dos 30 anos de sua adoção.

Notamos a grande preocupação do governo em ofertar a formação continuada por meio de programas e ações, que podem ser entendidos como uma política de sucateamento da formação continuada gerenciada pelo neoliberalismo, cujo princípio é criar instituições de caráter técnico-profissionalizante, de baixo custo, oferecendo uma qualificação mais ágil, flexível, adequada aos princípios da produtividade e eficiência e com adequação às demandas do mercado globalizado (FREITAS, 2002). Iniciativas dessa natureza revelam que não há interesse em se pensar a formação inicial do professor da educação especial que ira atuar na rede pública de ensino.

O marco distintivo do desmantelamento da formação inicial do professor da educação especial aconteceu em 2006, (MENDES, 2011) quando o Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Resolução nº 01 de 15 de maio, aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura nº1/2006, formando o professor da educação básica para o exercício da docência. Vejamos:

Art. 2 – As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência.

Art.4- O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de ensino Médio. (BRASIL, 2006)

Conforme mostra o referido texto, a identidade do curso de Pedagogia, desde então, define-se essencialmente em docência. Esse documento encerra um percurso de formação de professores especialistas em educação especial, bem como as habilitações, definindo a docência como a formação do pedagogo que vai atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

O que se pode extrair dessa Resolução em relação à formação do professor da educação especial encontra-se no Artigo 5, onde a formação é tratada de maneira bastante ampla sob a ótica da diversidade:

O egresso dos cursos de pedagogia deverá estar apto a: [...] reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos. (...) contribuir para superação de exclusões sociais. [...] demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico racial, de gêneros, faixa geracional, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras. (BRASIL, 2006).

Esse princípio requer leitura cuidadosa, pois o documento mostra a formação de modo abrangente, considerando a diversidade como um todo, incluindo a educação dos povos indígenas, a educação nos remanescentes de quilombos entre outros, mas não necessariamente direcionando para a formação do professor para escolarizar os alunos Paee.

A partir de então, extinguiram-se as habilitações oferecidas pelo curso de pedagogia e a formação de professores para educação especial no âmbito do

ensino superior ficou sem direcionamento, comprometendo o fortalecimento da educação inclusiva.

Nessa direção, Pletsch (2009) explica que o curso de Pedagogia como formação inicial, do modo que está constituído, não prepara os professores para trabalharem com diversidade e nem com os alunos Pae, pois, as práticas não centram na criança, ou seja, o aluno é passivo no processo, e esse modelo não consegue responder às demandas da inclusão escolar.

Todo o movimento em favor da inclusão escolar no Brasil teve sua consolidação com a PNEE-EI, em 2008. Esse documento instituiu que os sistemas de ensino deveriam assegurar, entre outros aspectos, o acesso e a permanência com sucesso dos alunos público¹⁹ alvo da educação especial na rede regular de ensino, bem como a formação continuada de professores e demais profissionais da educação.

Ao tratar da formação dos professores, o documento dispõe que:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base de sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita sua atuação no AEE, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de AEE, nos núcleos de acessibilidades das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008).

Ao contrário dos documentos anteriores, a PNEE-EI não faz referência ao professor especializado e nem ao professor capacitado, mas traça, em linhas gerais, que a base de formação deve estar centrada na docência (BRASIL, 2008). Apesar da ausência do professor especialista no referido documento, Mendes (2011) aponta que, ao definir as funções do AEE, de certo modo, também se define o papel, as funções e direciona o professor “especialista” das SRMs.

A análise de Kassir (2011), a respeito do referido documento, garante que ele não focaliza especificamente a formação, pois o interesse é pensar a educação

¹⁹ De acordo com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, o conceito de necessidade educação especial se tornou abrangente, pois ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social e as políticas implementadas pelos sistemas de ensino não alcançaram o objetivo de garantir o acesso de todos os alunos e os apoios necessários para sua participação e aprendizagem. Desse modo, restringiu-se o público alvo da educação para o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

como direito social, promover a equidade, valorizar a diversidade e proporcionar a inclusão social, discurso que está coerente ao propagado com a política internacional. Além disso, a autora garante que todas as ações propostas pelo documento estão reguladas pelos acordos firmados entre o Brasil e as agências internacionais.

Antecedendo à PNEE-EI, em 2007, o MEC publicou o Edital nº1 de 26 de abril, que dispõe sobre o Programa de Implementação SRMs na rede regular de ensino. A Sala de Recurso (SR) já havia sido prevista em 2001 pelas DCNEE-E, sendo caracterizada como serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, com o objetivo de suplementar e complementar a aprendizagem no caso dos alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem vinculadas ou não à deficiência. No Edital nº1/2007 ela passa a ser entendida como um espaço organizado com recursos, equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados para a oferta do AEE.

O governo, ao financiar as SRMs, impõe algumas exigências para a implementação nos municípios: a) estar contemplado em um Plano de Ação Pedagógica; b) que os gestores do município, do estado ou do Distrito Federal garantam tanto o espaço físico, como professores para o AEE; e c) oferecer formação continuada aos professores para o uso das tecnologias e materiais disponíveis.

Mediante o aceite da proposta, a escola toma para si a responsabilidade de implementar um programa que se configura em um contexto educacional com graves problemas de ordem estrutural, somada à ausência de profissionais qualificados para lidarem com a complexa dinâmica do AEE. Ao assumir esse compromisso, entendemos que a escola exime o estado da responsabilidade pelo insucesso da inclusão escolar, uma vez que toma para si a iniciativa de prover meios e recursos humanos necessários à efetivação da política.

O programa disponibilizou dois modelos de SRMs. A Sala Tipo I, que é composta por microcomputadores, *scanner*, impressora *laser*, TV, DVD, fone de ouvido, conjunto de jogos pedagógicos e brinquedos, teclado adaptado, *mouse* adaptado, conjunto de mesa redonda e quatro cadeiras, conjunto de mesa e cadeiras para computador, armário, mesa para impressora e quadro melânico.

A Sala Tipo II foi acrescida de materiais específicos para os alunos com baixa visão ou deficiência visual, quais sejam: impressora Braille de médio porte,

máquina de escrever em Braille, calculadora sonora, conjunto de lupas, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, bengala dobrável, globo terrestre adaptado, caderno com pauta ampliada, *kit* de desenho geométrico, prancheta para leitura e pacote de papel gramatura.

Desde o ano de 2005, ano de implantação da SRM, esses kits vêm sendo complementados pelo programa. Observamos que os materiais e instrumentos disponibilizados pelos kits apresentam uma complexidade tanto do ponto de vista do manuseio, como recurso pedagógico, pois requer uma formação específica para que de fato responda às especificidades dos alunos público alvo da educação especial.

Na opinião de Mendes (2011), esse caráter multifuncional é um dos grandes complicadores para a consolidação da política de inclusão escolar, pois o trabalho desenvolvido nas SRMs requer um profissional com formação bastante abrangente, com habilidades e conhecimentos para trabalhar com todas as deficiências, em todos os níveis escolares e em todas as modalidades de ensino, e, de certo modo, isso não é possível garantir, tendo em vista que não há, ainda, uma proposta de formação que contemple essa dimensão global.

A preocupação de Bruno (2009) a respeito do Programa da SRMs, é que para se trabalhar de forma pedagógica, é preciso conhecer as possibilidades e aplicabilidades desses recursos, de outra forma, esses recursos multifuncionais seriam entendidos como um fim em si mesmo, não contribuindo para que o aluno com necessidade especial avance no processo de escolarização.

As críticas de Mendes (2010, p. 21) se voltam para implantação de um modelo único que restringe a SRMs todos os demais serviços da Educação Especial,

Atualmente, a opção política da SEESP é de priorizar a chamada “sala de recurso multifuncional” uma espécie de “serviço tamanho único”, quando ele deveria ser apenas mais um dos vários serviços disponíveis no sistema do contínuo dos serviços. Tal opção, entretanto, representa uma simplificação dos serviços de apoio que não encontra sustentação na literatura da área de Educação Especial, em termos de efetividade para atender às necessidades tão diversificadas deste alunado.

A autora chama a atenção para o fato de que, uma vez que as SRMs se tornam o *locus* prioritário, não se enquadram na política inclusiva, tendo em vista que continuam a ser pensadas como um sistema paralelo à escolarização comum, à

medida que não se leva para dentro das salas comuns o *continuum* de serviço necessário à escolarização dos alunos Pae.

Diante da carência da formação inicial para o professor da educação especial, em 2009 foi lançado o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), um programa chamado pelo governo de emergencial, para atender o disposto no Artigo 11, Inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Este plano foi implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios, Distrito Federal e as IES, com a finalidade de atender à demanda por formação inicial e continuada dos professores das redes públicas que não possuem formação adequada para atuarem na educação básica (BRASIL, 2009).

Também foi criado um sistema eletrônico denominado Plataforma Freire, com o objetivo de sistematizar os cursos e os programas de formação, onde os candidatos fazem a pré-inscrição via secretarias municipais e estaduais de educação e, após a confirmação, passam por um processo seletivo, sendo registrados e matriculados nos cursos.

O Parfor disponibiliza a formação de professores do sistema educacional de ensino em três âmbitos:

- I. Licenciatura – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula;
- II. Segunda licenciatura – para professores licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados que atuam como tradutor intérprete de Libras na rede pública de Educação Básica;
- III. Formação pedagógica – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica.

Notamos que nos cursos ofertados pelo Parfor há três categorias distintas: a primeira licenciatura destina-se aos professores com nível médio que atuam na educação básica e não possuem formação específica. A segunda licenciatura contempla os professores que já são graduados, mas que a formação inicial não está alinhada com a sua atuação na educação básica. E, a terceira, não se

caracteriza como licenciatura, mas como formação pedagógica para os professores intérpretes na educação básica.

Silva e Tartuci (2012) investigaram a Plataforma Freire com o objetivo de levantar os cursos de Licenciaturas em Educação Especial ofertados pelo Parfor e constataram que desde a implementação, em 2010, até o segundo semestre de 2012, o programa disponibilizou uma grande quantidade de cursos. Ressalta-se que todos esses cursos foram realizados pelas IES vinculadas a ACAFE²⁰, sediados no Estado de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul.

Foi possível constatar dezenove cursos. Desse total, quinze pertencem a Associação Catarinense das Faculdades Educacionais (ACAFE) concentrados no Estado de Santa Catarina, região sul do país e quatro é oferecida pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no Rio Grande do Sul, instituição com tradição na formação de professores na área de Educação Especial (2012 p.12.284)

As autoras citadas anteriormente constataram que “dos dezenove cursos de licenciatura em Educação Especial disponíveis na Plataforma Paulo Freire, quinze são na modalidade presencial e quatro à distância” e que 89% da oferta centralizaram o currículo especificamente no AEE, além disso, 11% da oferta voltou-se para o atendimento à diversidade sociocultural.

Na visão de Silva; Tartuci (2012, p. 12.289) essa configuração de curso de educação especial,

Não se vincula ao atendimento das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, conforme prevê a legislação brasileira em relação ao público alvo da Educação Especial, mas abarca a formação no âmbito da diversidade sociocultural.

Assim, além dos cursos de licenciatura em educação especial, a Plataforma Freire oferece cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização em AEE para professores que atuam na sala de aula do ensino regular.

²⁰ O projeto é composto por diversas instituições comunitárias, são elas a Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC), o Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG), a Associação Catarinense de Fundações Educacionais (ACAFE), a Associação Nacional de Educação Católica (ANEC) e a Associação Brasileira de Instituições Educacionais Evangélicas (ABIEE). A ACAFE foi fundada em maio de 1974 por iniciativa da comunidade local, financiados com apoio do Estado, na forma de instituições civil sem fins lucrativos, e também por doações dos grandes empresários da região do estado de Santa Catarina. Devido a falta de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho as Fundações Educacionais existentes se mobilizaram politicamente e aprovaram o projeto de lei 7.639/2010 que transformou estas Universidades em “instituições públicas não estatais” ditas “comunitárias”. Essa condição foi alterada recentemente com a aprovação da presidenta. – confessionais

Segundo Avancini (2012), as pesquisas mostram que, em algumas regiões do país, os cursos oferecidos no âmbito do Parfor vêm apresentando resultados pouco animadores. Entre eles aparece que o número de matrículas está abaixo do esperado e há um alto índice de evasão. Ressalta-se também a falta de colaboração entre União, Estados e Municípios na elaboração, planejamento e execução dos programas.

Outro destaque importante é que a criação do Parfor gerou um estímulo pela busca de formação em instituições particulares, com isso, a procura pelas licenciaturas nas universidades públicas vem caindo consideravelmente.

Ao avaliar os programas de formação oferecidos pelo MEC, Mendes (2011) chama-os de formação emergente e afirma que são apenas paliativos, pois não atacam o cerne do problema que se instala diretamente na base de formação inicial. Diante disso, a autora ressalta que esse modelo de formação ganhou espaço e tem lançado raízes profundas na elaboração de políticas formativas.

Garcia (2011) também considera que a educação inclusiva reconfigurou a formação do professor da educação especial na medida em que demarca um novo *locus* e novas condições de formação. Isso vem determinando o deslocamento da formação inicial na graduação para cursos de pós-graduação *lato sensu*, em sua maioria em instituições privadas, sendo alguns são custeados pelos próprios professores. A ampliação de vagas nas IES demonstra que a intenção do governo ainda é corrigir a carência de formação inicial e continuada dos professores da educação especial.

Esse conjunto de programas de formação tem como objetivo capacitar o professor que vai atuar como especialista do AEE nas SRMs. Embora já tenha sido garantido desde a CF/88, esse atendimento é implementado com a aprovação da Resolução nº 04 de outubro de 2009, que institui as diretrizes operacionais para o AEE na educação básica, na modalidade educação especial, preferencialmente na SRMs da escola de ensino regular, aos estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação,

Essa Resolução dispõe que o AEE é um dos serviços da educação especial e deve ocorrer no turno inverso ao da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns. Tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e

estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e para o desenvolvimento de sua aprendizagem. (BRASIL, 2009)

As atribuições do professor do AEE estão expressas no artigo 13 da Resolução nº 4/2009:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009)

Na extensa lista de atribuições delegadas ao professor da SRMs chama a atenção o fato de que o documento incumbe o docente de ocupações que extrapolam a função docente, ou seja, deve atuar não apenas com aos alunos, mas também promover situações de formação para toda comunidade escolar, orientar as famílias quanto ao acompanhamento educacional dos alunos e buscar parcerias intersetoriais para garantir melhor qualidade no processo de inclusão escolar.

Pletsch (2011) analisa esse documento e levanta vários questionamentos no sentido de refletirmos sobre como o professor do AEE atenderá à pluralidade de atribuições dentro de uma carga horária de 40 horas semanais. Problematisa também sobre o tipo de formação será capaz de contemplar conhecimentos tão específicos. A autora afirma que, de modo geral, o que o governo tem proposto enquanto formação não atende às demandas, haja vista que as propostas não estão contextualizadas com a realidade local das escolas.

Observamos que, desde a aprovação da PNEE-EI/2008, outros documentos já foram elaborados para garantir as especificidades que não foram contempladas. Isso fica evidenciado com a aprovação da Nota Técnica da SEE/GAB Nº 11/2010 que traz orientações para a institucionalização da oferta do AEE nas SRMs implantadas nas escolas regulares, esse documento novamente reforça as atribuições dos professores do AEE, conforme evidenciado pelo enunciado a seguir:

6. Desenvolver atividades próprias do AEE: ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras para alunos com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA; ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA; ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2010)

Observamos que a Nota Técnica traz as mesmas atribuições já prescritas pela Resolução nº 4/2009. Ela inova quando, no item seis, determina que o professor deve utilizar linguagens e códigos para atender aos diferentes tipos de deficiência. Trata também do enriquecimento curricular para os estudantes com altas habilidades e superdotação, e finaliza com a proposta de elaboração de atividades que atendam os alunos com deficiência intelectual, estimulando as funções mentais superiores.

Essa multiplicidade de atribuições delegadas ao professor do AEE é questionada por Milanesi (2012), e ressalta que é inviável cumprir todas essas atribuições no período de trabalho escolar, além disso, destaca também que a formação do professor não contempla todas essas dimensões profissionais. Ela defende que o AEE realizado dentro da SRMs não deveria ser atribuído apenas ao professor especialista, mas a um conjunto de profissionais que atuariam de forma integrada para garantir a escolarização dos alunos Paee.

Recentemente, em 2013, o MEC/Secadi/DPEE aprovou a Nota Técnica nº 55 de 10 de maio de 2013, que traz novas orientações sobre a atuação nos Centros de Atendimento Educacional Especializado (Cae), na perspectiva da educação inclusiva. O documento abre novamente para uma nova reorientação das escolas especiais, instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, que objetivam se transformar em Cae especializados em educação

especial, ofertando o AEE aos alunos Paee matriculados nas classes comuns de educação básica.

Outra mudança diz respeito à destinação anual de recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, em caráter suplementar, às escolas públicas e privadas sem fins lucrativos, que ofertam educação especial, para despesas de custeio. No que se refere às atribuições do professor do AEE, essa Nota Técnica agrega aquelas já instituídas pela Resolução nº 2/2009.

O que se apresenta, então, nesta primeira década do século XXI é que a política de educação inclusiva reconfigurou a formação do professor da educação especial, consolidando-a como uma modalidade a distância, cujo enfoque é para a atuação no AEE. Diante do exposto, o que nos é apresentado sobre as propostas de formação de professores para atuarem na educação especial ainda permanece indefinido e essa indefinição incide diretamente na atuação do professor no AEE.

No próximo capítulo, apresentaremos o percurso metodológico. Para tanto, dividiremos o texto em duas partes. Na primeira parte discorreremos sobre o desenvolvimento profissional e a pesquisa colaborativa como opções teórico-metodológicas, a segunda parte trata de mostrar os caminhos trilhados pela pesquisa.

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PESQUISA COLABORATIVA: UMA OPÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA

Este capítulo tem como objetivo apresentar a formação docente e a opção metodológica desta pesquisa. Ele está dividido em duas partes: na primeira, tratamos da formação continuada como possibilidade de promover o desenvolvimento profissional e, na segunda parte, descrevemos o local onde foi realizada a investigação, a seleção dos sujeitos participantes, os procedimentos éticos, as fontes dos dados, os procedimentos adotados para coleta e análise dos dados e os recursos materiais utilizados durante a pesquisa.

2.1 A formação continuada: algumas concepções teóricas

A despeito da diferença conceitual entre alguns autores, apresentaremos as contribuições de Diniz-Pereira (1999); Imbernón (2009, 2011); Nóvoa (1992, 2007); Garcia C. (1998, 2009); Pimenta (2001, 2005); Papi (2005); Tartuci (2005); e Zeichner (1998) para discutirmos a formação dos professores na perspectiva do desenvolvimento profissional. Esses autores trabalham com a formação continuada como um processo evolutivo, contínuo e dinâmico, que não visa apenas ao crescimento intelectual do professor, nem à utilização de novas estratégias de ensino, mas, sobretudo, à possibilidade de mudanças na postura profissional por meio da reflexão.

De acordo com Diniz-Pereira (1999), o paradigma de formação do professor que vigorou durante vários séculos esteve pautado na racionalidade técnica, em que o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, em sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico.

Esse modelo mostrou que não responde às demandas atuais que a prática pedagógica exige. Desse modo, as pesquisas vêm sinalizando para uma proposta de formação continuada em que os professores alargam seus conhecimentos mediante o processo de refletir sobre sua prática, ampliando os saberes que os ajudarão pensar seu trabalho pedagógico.

No Brasil, a reforma educacional²¹ dos anos de 1990 assumiu a formação continuada como uma política nacional e passou a ser considerada uma das estratégias fundamentais para o processo de construção de um novo perfil profissional. Embora a reforma esteja totalmente vinculada ao modelo neoliberal, Araújo e Silva (2009) afirmam que, dentro desse paradigma, há duas tendências de formação. A primeira é chamada pelos autores de liberal-conservadora, que trata dos processos de atualização docente que se dão por meio da aquisição de informações ou competências, obtidas em cursos, treinamento, palestras, seminários, encontros, oficinas, conferências. Nesse modelo, o professor assume um papel secundário no processo formativo, exercendo a função de mero executor de uma prática educativa cuja concepção, planejamento, coordenação e controle competem aos especialistas considerados supostamente habilitados, alimentando assim, a relação hierárquica entre formadores e professores em formação.

A segunda tendência analisada por Araújo e Silva (2009) é chamada de crítico-reflexiva e assume a pesquisa como princípio educativo para a formação continuada de professores, aliada à competência para intervir sobre a realidade com base nos conhecimentos produzidos. Os conhecimentos oriundos das pesquisas teóricas são re-significados a partir das diferentes situações práticas enfrentadas no cotidiano escolar, possibilitando aos professores planejarem intervenções didáticas mais pertinentes que responderem de forma mais efetiva às demandas concretas das situações de trabalho. Nessa tendência, professor deve cultivar atitudes de reflexão sobre sua prática em suas múltiplas determinações, abrangendo a vida cotidiana da escola e os saberes derivados do trabalho docente.

Nesse sentido, Imbernón (2011, p. 61) afirma que:

A formação permanente tem como uma de suas funções questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática. A formação permanente tem o papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la se for preciso. Seu objetivo é remover o sentido pedagógico comum para recompor o equilíbrio

²¹ A atual reforma educacional teve início no Brasil nos anos de 1990 e tem como um de seus marcos a elaboração do Plano Decenal de Educação (previsto para vigorar de 1993 a 2003). Este plano derivou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990. Atribui-se centralidade à educação como elemento privilegiado na re-estruturação econômica do País, em conformidade com os preceitos neoliberais. Percebe-se, nesse movimento, a influência de organismos internacionais na proposição política para a educação nacional. Ver Shiroma e Evangelista (2011).

entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa.

Nessa concepção, a formação permanente reconhece que o trabalho educativo e a formação são atividades coincidentes e não distintas, uma vez que combinam sistematicamente elementos teóricos com situações prática reais, desse modo, ao mesmo tempo em que o professor utiliza um determinado conhecimento teórico para fundamentar sua prática, é capaz de gerar novos conhecimentos que subsidiarão sua prática.

A formação permanente é compreendida por Libâneo (2001) em algumas categorias, a saber: a primeira é aquela que acontece durante a jornada de trabalho, em que a ênfase está na ajuda a professores iniciantes, na participação na elaboração do projeto pedagógico da escola, nas entrevistas e reuniões de orientação pedagógico-didática, nos grupos de estudos, nos seminários, nas reuniões de trabalho para discutir a prática com colegas, nos minicursos de atualização, nos estudos de casos, nos conselhos de classes, nos programas de educação. A segunda categoria se refere à formação promovida fora da jornada de trabalho, é aquela adquirida pela participação em congressos, cursos e palestras. A terceira categoria, por sua vez, diz respeito às ações de acompanhamento das equipes das escolas vinculadas às secretarias de educação, visando apresentar diretrizes gerais de trabalho, oferecer assistência técnica especializada ou programas de atualização e aprimoramento profissional.

Para o autor supra citado, formação acontece em todos os espaços referidos, pois eles deixam de ser apenas *lócus* de transmissão de conhecimento para se tornarem espaços de criação e recriação de saberes, isto é, os professores aproveitam os conhecimentos que são específicos de cada instância para articulá-los às demandas que se apresentam no cotidiano da escola, como forma de se resolver as questões do cotidiano escolar.

Pimenta (2005, p. 528) afirma que a formação continuada

Mobiliza os saberes da teoria da educação necessários à compreensão da prática docente, capazes de desenvolverem as competências e habilidades para que os professores investiguem a própria atividade docente, e, a partir dela, constituam os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de novos saberes.

Na concepção da autora, a formação continuada permite que o professor mobilize os saberes advindos dos diversos campos teóricos da educação e, a partir deles, construa subsídios teóricos e instrumentais para pensar sua prática. Esse exercício contínuo resultará na ressignificação dos saberes e na elaboração e produção de novos conhecimentos, os quais orientarão o processo de mudanças nas práticas dos professores.

Diante disso, Miranda (2006, p. 34) explica que,

Uma pesquisa que articula relação entre teoria e prática no processo mesmo de construção do conhecimento, [...] seria fonte e lugar privilegiado da pesquisa. Além disso, a própria investigação se converteria em ação, em intervenção social, possibilitando ao pesquisador uma atuação efetiva sobre a realidade estudada. Reflexão e prática, ação e pensamento, pólos antes contrapostos, agora seriam acolhidos em uma modalidade de pesquisa que considera a intervenção social na prática como seu princípio e seu fim último.

Por sua vez, Nóvoa (1992, p. 13) afirma que a formação permanente é uma atividade que deve “estimular uma perspectiva crítico-reflexivo, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas da autoformação, permitindo os professores apropriar-se dos seus processos de formação.”

Segundo Tartuci (2005), a literatura que trata da formação, atuação e profissionalização docente tem contribuído para uma compreensão do professor como profissional reflexivo, como um profissional que produz conhecimento, investigando e pesquisando sua própria prática, ou seja, um professor produtor de saberes a partir de sua prática. Para ela, entretanto, essa reflexão não se dá “no vazio” e isolada, mas se constitui em espaços coletivos e em articulação com a produção na área em uma perspectiva emancipatória crítica.

2.1.1 *Desenvolvimento profissional como possibilidade de formação*

As exigências que se apresentam no contexto educacional colocam o desenvolvimento profissional como uma possibilidade de formação, num processo contínuo individual e/ou coletivo e que estimula o professor na busca permanente pelo conhecimento, aprimorando sua capacidade reflexiva sobre a prática educacional.

Esta visão se diferencia do modelo de formação continuada que é visto de forma fragmentada e desconectada da realidade escolar, e que enxerga o professor como depósito de conhecimento. Soma-se a isso que, nessa concepção, as propostas não priorizam o contexto educacional da escola como espaço de formação e reflexão (GARCIA C., 2009).

O desenvolvimento profissional é entendido como um processo que não é estático nem uniforme, mas, ao contrário, é caracterizado por mudanças constantes que são construídas à medida que o docente ganha experiência, sabedoria e consciência profissional. É nessa perspectiva é que esse estudo adota a formação continuada, por considerar que o desenvolvimento profissional potencializa tanto as formas de aprender do professor como aprimora as formas de ensinar aos alunos. (GARCIA C., 1998),

Imbernón (2011, p. 47) amplia o conceito de desenvolvimento profissional quando defende a formação como qualquer “intenção sistemática de melhorar a prática profissional, as crenças e os conhecimentos profissionais com a finalidade de aumentar a qualidade docente”. Incorpora a esse conceito a necessidade de que o professor se conscientize da atual precarização do trabalho docente, estimulando o profissional a lutar por melhores condições de trabalho.

O referido autor defende, também, que pensar o desenvolvimento profissional “implica reconhecer que os professores podem ser verdadeiros agentes sociais, capazes de planejar, gerir o processo de ensino-aprendizagem, além de intervir nos complexos sistemas que constituem a estrutura social e profissional.” (IMBERNÓN, 2011, p.48). Nesse sentido, discutir formação docente na perspectiva do desenvolvimento profissional pressupõe a construção de uma identidade profissional que alie as competências e as habilidades do professor às particularidades do ofício de ensinar. Desta feita, Pimenta (1997, p.7) ressalta a importância de uma nova identidade profissional,

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. [...] do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas

representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor.

A construção da identidade profissional passa, necessariamente, pela compreensão que o professor tem da profissão e dos significados construídos socialmente e, também, pela validação de suas práticas fundamentadas nas teorias que ajudam a pensar o exercício docente.

Garcia C., (2009, p.11), discutindo sobre a identidade profissional e o desenvolvimento profissional, ressalta que:

A identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo da carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional.

Do ponto de vista do autor, a identidade profissional é também uma construção subjetiva do modo de se fazer professor, é uma relação de autoidentificação com as atribuições profissionais, assim, ela não é estática, mas acompanha a dinamicidade da profissão. Outro destaque é a relevância atribuída ao aspecto político e social que a identidade profissional ostenta dentro do contexto social em que o profissional da educação está inserido. Esse atributo político concede ao professor, como profissional, autonomia e poder de decisão para exercer a docência.

As reflexões de Papi (2005, p. 50) também comungam com o pensamento dos autores supracitados, no sentido de conjugar a formação à construção da identidade profissional do professor, como uma prática social que perpassa os limites do conhecimento técnico rumo a um posicionamento político. Conforme o autor,

O processo de formação pessoal é uma dinâmica em que vai construindo a identidade pessoal no processo de formação inicial para o exercício de uma profissão. [...] não se trata, portanto, de buscar a formação do profissional competitivo para atender às demandas do mercado de trabalho, mas de formar o profissional efetivamente comprometido com a profissão, tendo em vista a função social que lhe é atribuída. Nesse sentido, a profissionalização envolve um processo de mudanças, na perspectiva de construção de

um novo trajeto e de uma nova história para a formação de professores.

O desenvolvimento profissional implica na autonomia de pensamento, no sentido de se contrapor à lógica neoliberal, reforçando a compreensão da função social que o professor exerce enquanto agente de transformação, ou seja, é a ideia de aproximação crítica da realidade, fundamentada na concepção de educação proposta por Freire (1996), que explica que a educação transformadora e humanizadora é aquela que, de uma forma ou de outra, conscientiza o sujeito da necessidade da criticidade em torno daquilo que o circunda, para que ele não aceite de forma passiva os problemas sociais que afetam a sociedade com o modelo neoliberal.

Na concepção de Zeichner (2008), a reflexão é entendida como conceito estruturante da formação docente, ressalta que a formação reflexiva que projeta o desenvolvimento profissional deve se centrar na busca por uma educação que valorize e respeite os estudantes com diferentes perfis, assegurando-lhes a qualidade do ensino.

Corroborando, Tardif (2002, p. 14) defende que a formação deve se apoiar não apenas no saber acadêmico, mas, também, na pluralidade de saberes que o sujeito acumula durante a sua trajetória profissional, considerando desde a entrada na academia, em contato com as diversas ciências, organizadas em forma de currículos e disciplinas. Ao se apropriar desses conhecimentos ele se torna capaz de estruturar seu trabalho pedagógico e, assim, construir novos saberes.

Esse saber é social por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho. Noutras palavras, o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional, na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática.

Por se tratar de um conhecimento de base social, esses saberes não são estáticos, ao contrário, modificam-se e evoluem mediante o exercício diário da

docência, isto é, a partir das experiências acumuladas e do contato com a realidade educacional esses saberes são reelaborados e vão se configurando nas práticas.

Tartuci (2005, p.74) apoia afirmando que

Ser professor inclui as experiências vividas ao longo de sua profissão, seja nos cursos de formação inicial, seja nas atividades que envolvem a reflexão sobre as condições de desenvolvimento da ação de ensinar. Portanto, as trajetórias dos professores, além de trazerem marcas de um tempo, de uma época, trazem também as marcas de uma singularidade, de experiências ímpares (ainda que estas sejam de ordem social).

Nesse sentido, Nóvoa (1992, p. 9-13) aponta que a formação de professor:

Não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de refletividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. [...] o desafio é decisivo, pois não está apenas em causar a reciclagem dos professores, mas também a sua qualificação para o desempenho de novas funções.

Na perspectiva da profissionalização docente o professor é visto como um agente ativo dentro da profissão, um sujeito que é capaz de pensar sua própria prática, colocando-a sempre em xeque por meio da reflexão, isto é, problematizando-a a luz das teorias educacionais que melhor respondem às demandas do cotidiano. O ato de refletir sobre a prática torna-se a coluna dorsal do desenvolvimento profissional, pois, mediante a reflexão, o professor é capaz de articular os fundamentos teóricos que sustentam sua prática para resolver a complexa dinâmica da sala de aula e do cotidiano escolar.

Uma formação fragmentada e centrada em produções fora do contexto escolar estaria distante do cotidiano e do chão da escola, não considerando que o desenvolvimento profissional se articula a uma formação com os outros, nas relações e interações sociais, em uma realidade temporal e espacial chamada escola.

Tendo em vista que a formação de professores reflexivos incide diretamente no desenvolvimento profissional, Vitaliano (2010) considera que a prática deixa de ser um campo de aplicação para constituir-se um campo de investigação coletiva, pensada a partir das inter-relações entre os aspectos sociais, políticos e culturais presentes na escola.

Considerando que o professor não trabalha isolado, mas está inserido em um contexto sócio-educacional e que atua em parceria com outros professores e outros profissionais, é importante investir em espaços de formação de professores que priorizem também o próprio local de trabalho, uma vez que as reflexões se voltam ao cotidiano, possibilitando estratégias reflexivas, troca de experiências, o que favorece a construção coletiva de novos saberes referentes à prática docente e, conseqüentemente, novos conhecimentos sobre o saber pedagógico. O ambiente de trabalho aqui é compreendido não como o espaço físico em que se dá a atuação do professor, mas como o *lócus* de construção social de práticas pedagógicas instituídas histórica e culturalmente.

Nesta perspectiva, a pesquisa colaborativa pode contribuir significativamente, pois, ao mesmo tempo em que produz conhecimento traz a potencialidade de articular a formação de professores ao desenvolvimento profissional, isto é, institui-se como possibilidade de construção de conhecimento sobre/na formação docente.

2.2 Pesquisa colaborativa como opção teórica e metodológica da pesquisa sobre/na formação docente

A pesquisa colaborativa como uma das modalidades da pesquisa-ação tem como princípio maior a colaboração entre os participantes ou colaboradores, os quais compõem um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto educacional. A escolha por essa abordagem metodológica se justifica por se tratar de um processo compartilhado entre pesquisadores e professores, que toma o espaço escolar como objeto de reflexão, buscando analisar as práticas escolares e como elas se correlacionam com as teorias de ensino-aprendizagem e com os objetivos que embasam o trabalho pedagógico.

Pimenta (2005, p. 523) afirma que a pesquisa colaborativa

Constitui-se em uma estratégia pedagógica de conscientização, análise e crítica e propõe a partir de reflexão propiciada na interlocução com os pesquisadores observadores e na participação nas discussões como grupo de pesquisa, alterações, sendo delas os autores.

A pesquisa colaborativa é defendida por Zeichner (1998) como um importante caminho para superar a divisão entre professor do ensino superior, ou o professor do ensino básico, uma vez que esse último sai da condição de sujeito pesquisado e passa à condição de colaborador no processo de pesquisa.

Na pesquisa colaborativa, o professor, segundo Pimenta (2005, p. 259), assume papel central, visto que,

Por meio da reflexão colaborativa, tornam-se capazes de problematizar, analisar e compreender com suas próprias práticas, de produzir significado e conhecimento que permitam orientar o processo de transformação das práticas escolares, gerando mudanças na cultura escolar, criando comunidades de análise e investigação, crescimento pessoal, compromisso profissional e práticas organizacionais participativas e democráticas.

Investigar colaborativamente significa tomar o espaço escolar como objeto de análise e reflexão e, mediante um consenso entre pesquisadores e professores, tomar decisões que incidirão sobre os modos de se compreender e se posicionar frente à realidade escolar. No entender de Ibiapina (2008, p. 23),

A pesquisa colaborativa é prática que se volta para a resolução dos problemas sociais, especialmente aqueles vivenciados na escola, contribuindo para a disseminação de atitudes que motivam a coprodução de conhecimentos voltados para a mudança da cultura escolar e para desenvolvimento profissional dos professores.

Zeichner e Diniz-Pereira (2005, p. 71) advertem sobre a importância da universidade como instituição de formação, no sentido de acabar com a dicotomia histórica entre os pesquisadores acadêmicos e os professores que pesquisam os problemas educacionais, de modo a se unirem num processo de colaboração, que resultará na produção de um conhecimento que impulsionará a transformação social, ou ainda,

O envolvimento dos profissionais das escolas em discussão sobre o significado e a importância investigações desenvolvidas nas universidades e demais instituições de pesquisas; por intermédio do desenvolvimento de projetos de pesquisa e colaboração com os professores nas escolas em que velhos modelos hierárquicos são realmente superados; e finalmente, por meio do apoio a projetos de pesquisa ação desenvolvidos pelos educadores, levando muito a sério o conhecimento produzido nesse processo.

Entendida desse modo, a pesquisa colaborativa apresenta-se como um caminho para as mudanças mais amplas tanto nas escolas como na sociedade, uma vez que contribui para que os profissionais ressignifiquem sua prática educativa e tenham maior controle sobre seu próprio desenvolvimento profissional.

As pesquisas de Jesus (2005) evidenciaram que a possibilidade da reflexão autoformadora pela via da investigação-formação torna-se um caminho proveitoso de construção de saberes, em que os docentes têm oportunidade de contribuir, por meio do diálogo e da reflexão, com a melhoria e a busca de caminhos que atenuem as dificuldades apresentadas no cotidiano escolar.

O objetivo maior da pesquisa colaborativa é criar entre os professores uma cultura de reflexão sobre suas práticas educativas, a fim de que as compreendam, dando-lhes novo significado (PIMENTA, 2005). As contribuições de Miranda (2006), se fundamentam que é precisamente na perspectiva da articulação entre teoria e prática que o pesquisador em educação confere à prática, em seu processo de investigação, a viabilização da reflexão e da ação no contexto da prática educativa.

A partir dessa concepção, entendemos que é possível analisar os processos formativos vivenciados pelos professores do AEE das SRMs do sudeste de Goiás, buscando compreender como esses profissionais tem vivenciado essa profissionalização. Desse modo, essa opção de pesquisa se justifica por acreditarmos que a colaboração entre pesquisadores e professores não é uma via de mão única, mas resulta na tomada de decisões conjuntas e permite, de um lado, satisfazer as necessidades de desenvolvimento profissional e, de outro, atender às necessidades de avanço do conhecimento no domínio da pesquisa no qual o sujeito se inscreve.

Conforme descrito por Ibiapina (2008), a pesquisa colaborativa é constituída por etapas bem definidas, cuja sequência permite ao pesquisador descrever uma dada situação, informar sobre o assunto, e, logo em seguida, promover o confronto das informações, para então finalizar com a síntese ou a reconstrução do conhecimento.

2.2.1 O contexto e local da pesquisa

O Estado de Goiás está localizado geograficamente na região Centro-Oeste do Brasil. Sua extensão territorial é de 340.103,467 quilômetros quadrados,

correspondendo a 4% do território nacional. Conforme contagem populacional realizada em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sua população totaliza 6.003.788 habitantes, distribuídos em 246 municípios, sendo o estado mais populoso do Centro-Oeste. (Seplan/2013)

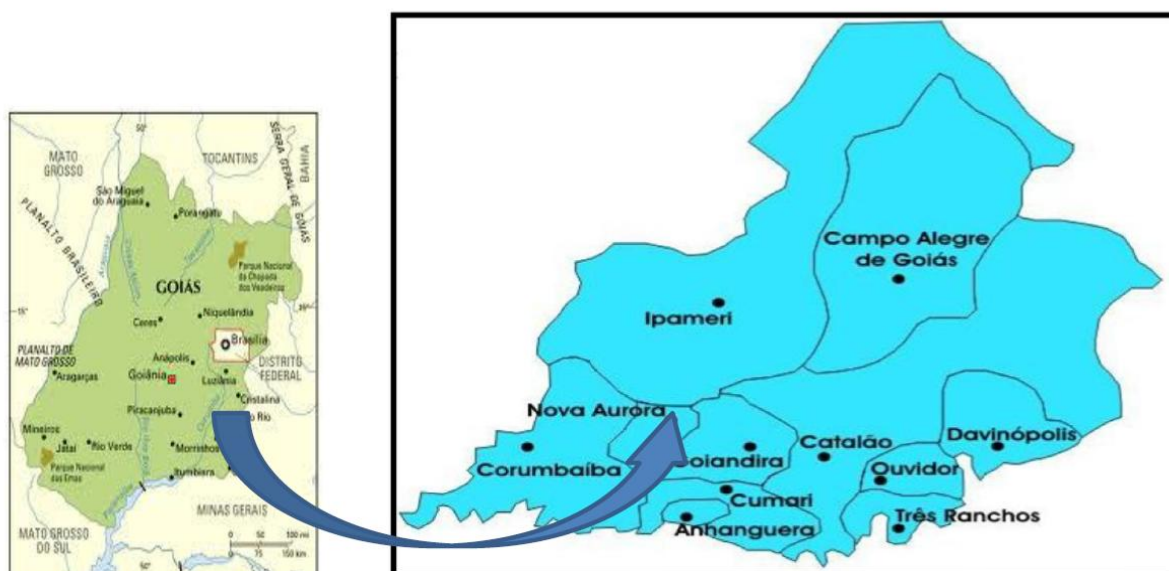
Esta pesquisa foi realizada no âmbito do Observatório Catalão de Educação Especial – Oceesp, e se caracterizou como uma pesquisa em rede nacional, cujo objetivo foi produzir estudos integrados sobre as políticas referentes à educação especial.

Foi desenvolvida no sudeste de Goiás, envolvendo a SREC que agrega dez (10) municípios, sendo eles: Anhanguera, Campo Alegre de Goiás, Catalão, Corumbaíba, Cumari, Davinópolis, Goiandira, Nova Aurora, Ovidor, Três Ranchos, ocupando uma área geográfica de 15.150,200 km² (IBGE/2010). A região se desenvolveu inicialmente a partir do eixo da estrada de ferro, hoje, Ferrovia Centro-Atlântica - FCA, que liga a região aos Portos de Santos e de Tubarão, em Vitória-ES, e também pelas rodovias BR-352; GO-020 e GO-330, que interligam esses municípios às duas capitais e ao Triângulo Mineiro. (GOIÁS, 2010)

FIGURA 1 – Mapa de Goiá e do sudeste Goiano

Mapa do Estado de Goiás

Mapa da microrregião de Catalão



Fonte(s): Sepin – Superintendência de Estatísticas, Pesquisas e Informações socioeconômica
Segplan/Governo de Goiás (2012)

De acordo com a consulta realizada no sítio da Secretaria do Planejamento e Desenvolvimento do Estado de Goiás (Seplan/2012), estima-se que, em 2009,

essa microrregião abrigava um total de 104.504 habitantes, desse total, Catalão soma aproximadamente 88.345 e se coloca como o município com o maior número de habitantes. Já Anhanguera é apontado como o município com menor número de habitantes, abrigando apenas 914 habitantes.

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM, 2000)²², que combina indicadores nas áreas da educação, renda e longevidade da população, entre outros aspectos socioculturais, revelou que a região sudeste está bem colocada dentro do Estado de Goiás como nos mostra a figura abaixo:

QUADRO 2 – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM, 2010)

Município	DH-M/ Longevidade	IDH-M/ Renda	IDH-M/ Educação	IDHM
Catalão	0,819	0,769	0,715	0,766
Goiandira	0,849	0,711	0,727	0,760
Nova Aurora	0,849	0,703	0,697	0,747
Ouvidor	0,830	0,721	0,697	0,747
Cumari	0,819	0,744	0,657	0,737
Anhanguera	0,802	0,724	0,657	0,725
Davinópolis	0,862	0,702	0,606	0,716
Três Ranchos	0,849	0,724	0,672	0,745
Corumbaíba	0,831	0,703	0,582	0,698
Campo Alegre de Goiás	0,811	0,702	0,586	0,694

Fonte: http://www.seplan.go.gov.br/sepim/pub/regplan/sudeste/sudeste_tab07.htm. Acesso em: setembro/2013

Os indicadores do IDH-longevidade da microrregião de Catalão mostraram que todos municípios estão dentro de um índice muito alto em relação à longevidade, isso mostra que a expectativa de vida nessa região é de 71, 4 anos. Atribui-se à vida longa e saudável o crescimento econômico e o acesso à água tratada e esgoto. (Seplan/2013)

No que se refere à renda, ficou evidente que todos os municípios apresentam um índice alto, atribui-se a esse indicador a modernização da agricultura, as oportunidades de trabalho que surgiram com a mineração e indústria, a instalação de montadoras de carros e uma vasta rede comercial de vários segmentos na região.

Em relação à educação, Catalão e Goiandira estão com índice alto. Os outros seis municípios apresentaram índice médio. Já Corumbaíba e Campo Alegre

²² Com base no Censo do IBGE, o IDH leva em conta três componentes: expectativa de vida ao nascer, educação e renda per capita. O índice estabelece que Quanto mais próximo de 1, mais desenvolvido, ficando assim definido: Muito baixo: 0 a 0,499; Baixo: 0,500 a 0,599; Médio: 0,600 a 0,699; Alto: 0,700 a 0,799; Muito Alto: 0,800.

de Goiás estão com índice baixo. As pesquisas apontaram que a taxa de analfabetismo da população de 18 anos ou mais diminuiu 9,60% nas últimas duas décadas, no ano da pesquisa, este índice é de 4,9. Isso revela que a educação tem desempenhado seu papel na promoção da alfabetização das pessoas. Cabe ressaltar que Catalão conta com uma vasta rede de unidades de ensino fundamental, médio, superior e técnico, que influem diretamente nas condições desse indicador no contexto regional.

De acordo com o quadro anterior, a região apresenta um *ranking* satisfatório no IDHM, 0,706 (2010), que é considerado um alto índice. Segundo as pesquisas lideradas pelo Instituto Mauro Borges (IMB), Catalão ocupa o terceiro lugar do estado de Goiás e o primeiro da região sudeste.

Catalão teve sua emancipação política no ano de 1859, completando, assim, 154 anos de autonomia administrativa e, devido à posição geográfica estratégica e o potencial de crescimento, destaca-se como polo regional educacional da microrregião do sudeste goiano. A base da economia concentra-se nos polos minero-químico e metal-mecânico, abrigando sedes de empresas de grande porte do ramo de mineração e fertilizantes, máquinas agrícolas e montadoras de veículos, e também na alta indústria fabril e na produção agropecuária (GOIÁS, 2010).

No plano educacional, o município se organiza do seguinte modo: rede pública municipal e estadual, sistema de ensino privado e instituições filantrópicas ou confessionais que trabalham em regime de convênios com o poder público municipal e estadual. O município conta, também, com as escolas profissionalizantes, como o Serviço Social da Indústria (Sesi); Serviço de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac); e Centro de Formação e Aprendizagem Comercial, que atuam no campo da profissionalização para o mercado de trabalho.

Catalão sedia um Câmpus da UFG e, dentre os vários cursos de graduação e programas de pós-graduação *lato sensu e stricto sensu* ofertados, está o curso de Pedagogia e o Programa de Mestrado em Educação, que propõe duas linhas de pesquisas: uma em História e Culturas Educacionais, e, outra, em Políticas Educacionais, Práticas Educativas e Inclusão. Abriga, ainda, com um polo da Universidade aberta do Brasil (UAB), que oferece diversos cursos na área da educação.

O município sustenta uma ampla rede de ensino privado que vai desde a educação infantil até o Ensino Superior e as instituições de maior destaque são: o Centro de Ensino Superior (Cesuc), a Faculdade Anhanguera que oferece o curso de Pedagogia a distancia e Ciências Sociais, o Instituto Catalano de Atendimento Tecnológico (Icat) e o Instituto de Pesquisa e Ensino de Catalão (Ipec), todos com cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu*. Os Colégios Aprov, Nacional, Universitário, Objetivo e Souza Araújo são todos privados e oferecem o ensino fundamental e médio e o cursinho pré-vestibular.

A rede de ensino estadual é composta por dez escolas de Ensino Fundamental I e II e Médio, sendo que três são escolas de tempo integral e duas unidades de Educação de Jovens e Adultos.

Sedia a Associação Pestalozzi de Catalão, foi transformado em Cae, Segundo o Portal de Convênio do governo federal consultado em 01 de julho de 2013, essa instituição foi fundada em 1984, e, desde então se caracteriza como uma entidade filantrópica, conveniada com o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, MEC-FNDE, Secretaria da Educação do Estado de Goiás, Prefeitura Municipal de Catalão e Ministério Público de Catalão.

O Cae tem sede própria, numa área de 5.000 m², sendo que, destes, 3.000 são de área construída especialmente para este fim por meio de doações. De acordo com o sítio citado, a Associação Pestalozzi de Catalão, em 2010, atendia aproximadamente 170 alunos com deficiência intelectual e múltipla.

Os atendimentos oferecidos no Setor de Ensino Especial são: Estimulação Precoce e Essencial, Projeto Re-fazer (autismo), Oficinas Pré-Profissionalizantes (Artesanato, Culinária, Jardinagem e Tapeçaria), Educação Física (Natação, Atividades Esportivas e Recreativas).

No que se refere ao ensino não formal, conta com o Centro de Convivência do Pequeno Aprendiz, o Centro Cultural “Labib Faiad”, a Fundação Cultural “Maria das Dores Campos” e Fundação Espírita Nova Vida²³. Essa é a estrutura do sistema educacional do polo regional do sudeste goiano.

Para melhor compreender como a educação está estruturada em Goiás, apresentamos os aspectos gerais abaixo.

QUADRO 3 – Matrículas em Goiás e no Sudeste-2012

²³ Estas instituições de ensino não formal trabalham com atividades artísticas culturais.

Estado	Creche	Pré-Escola	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação de Jovens E Adultos	Educação Especial	Educação Profissional	Total (Alunos)
GOIÁS	52.272	120.822	895.633	259.827	60.839	23.579	18.124	1.431.096
MUNICÍPIO							-	
Anhanguera	22	22	130	33	-	1	-	208
Campo Alegre de Goiás	131	174	890	210	-	31	-	1.436
Catalão	1.373	2.078	12.042	3.536	821	212	1.009	21.071
Corumbáiba	171	189	1.105	341	14	36	-	1.856
Cumari	50	58	332	117	-	14	-	571
Davinópolis	68	-	252	58	-	1	-	379
Goianira	87	110	694	199	-	7	-	1.097
Nova Aurora	50	51	273	48	-	7	-	429
Ouvidor	94	143	680	193	-	11	-	1.121
Três Ranchos	-	97	378	100	-	12	-	587
TOTAL:	2.046	2.922	16.776	4.835	835	332	1.009	1128.755

Fonte: Seplan/Sepin, Estatísticas Municipais, 2012 (adaptado pela autora).

Segundo relatório do Seplan/2012, em Goiás, cerca de 1.431.098 alunos em idade escolar entre 4 e 17 anos. Essas matrículas estão divididas entre os alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Eja e Ensino Profissional. Em relação à educação infantil e à educação pré-escolar, ambas estão a cargo do município, e, nos últimos anos, vem sendo ampliado o número de vagas nos Centros de Educação Infantil, atendendo à demanda das crianças de 0 a 5 anos.

Os dados demonstraram que é no ensino fundamental que há uma maior concentração de matrículas, fato que pode ser justificado pela obrigatoriedade dessa etapa educacional aos alunos de 4 a 14 anos. Entretanto, grande parte dos alunos que ingressam no ensino fundamental não dá continuidade aos estudos até o ensino médio, com isso, há uma queda significativa no número de matrículas, indicando a evasão dos estudantes no ensino médio. Por outro lado, os números evidenciam uma grande presença de estudantes na modalidade de educação de Jovens e Adultos. No que se refere a Educação Especial Goiás registrou 23.995 matrículas da educação especial, desse total 332 estão no sudeste. Verificamos também que das 1.937 SRMs distribuídas pelo MEC, 46 foram para as escolas da microrregião e 25 para município de Catalão.

Para atender os alunos matriculados, Goiás conta com 41.257 salas de aulas em todo território, assistido por 65.313 docente, destes, 50.0002 possuem

curso superior (Inep, 2012), os demais estão divididos entre a formação no ensino fundamental, ensino médio e magistério/normal e curso de complementação pedagógica. Consta também que há um déficit de aproximadamente 4 mil docentes no estado principalmente nas áreas de matemática, física, biologia e química.

Os estudos de Arantes (2013) sobre as licenciaturas dos Institutos Federais de Goiás mostraram que essa ausência não se dá por falta de vagas nas Instituições de Ensino Superior, na verdade, a baixa procura pelas licenciaturas revela que há um desprestígio pela docência e nem sempre os processos seletivos do vestibular conseguem completar a oferta.

Consta que em 2011 o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em Goiás atingiu a meta estabelecida em todas as etapas do ensino básico, fechando com um índice de 5,3. Na microrregião do sudeste goiano a média foi 4,3 e em Catalão o índice fechou em 4,2.

2.2.2 A pesquisa em rede do Observatório Nacional da Educação Especial (Oneesp)²⁴, Observatório Goiano de Educação Especial (Ogeesp) e Observatório Catalano de Educação Especial (Oceesp)

O Observatório Nacional da Educação Especial (Oneesp) é um projeto de pesquisa do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), aprovado pelo Projeto 039, o Observatório da Educação – Edital 2010 - Fomento a Estudos e Pesquisas em Educação com o Edital Nº 38/2010/Capes/Inep, pelo Edital Proesp/2009 Nº 01/2009 e pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos por meio dos pareceres 382/2011 e 291/2011. Esses termos foram elaborados com base na Resolução 196/96, Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos (BRASIL, 1996), do Conselho Nacional de Saúde. Consta nesse regulamento a autorização para gravação, para o uso de todo material produzido pelas participantes e também o direito de desistência de participação da pesquisa com a rescisão do consentimento.

O Oneesp é coordenado pela professora Dra. Enicéia Gonçalves Mendes, que convidou algumas universidades para participarem da pesquisa. Inicialmente, a

²⁴ Sobre o projeto de pesquisa ver Mendes (2012), v.1, p. 363.

proposta foi aceita por 25 pesquisadores provenientes de 16 estados brasileiros, representando 22 universidades e de 18 programas de pós-graduação. O projeto teve como objetivo avaliar, em âmbito nacional, os SRMs, problematizando em que medida este tipo de serviço tem contribuído para apoiar a escolarização de crianças e jovens público alvo da educação especial, analisando quais seus limites e possibilidades, bem como estimular a produção de estudos integrados sobre políticas e práticas direcionadas à questão da inclusão escolar na realidade brasileira.

Diante desse contexto, a pesquisa apresenta três eixos distintos:

- A organização do AEE nas SRMs, visto que o mesmo foi entendido como uma simplificação dos vários serviços de apoio ofertado ao aluno com necessidade educacional especial;
- A avaliação do estudante público alvo da educação especial. A temática é justificada no projeto no sentido de que a avaliação tem sido conduzida com duas finalidades distintas: a avaliação para identificação, ou seja, se o aluno tem ou não deficiência, e avaliação para o ensino, que culmina em um planejamento individualizado, cujo foco é monitorar o percurso educacional do aluno;
- A formação de professores para a educação especial é um eixo que problematiza tanto a ausência de oferta de cursos de formação inicial, bem como a falta, de uma diretriz política que regule e normatize essa formação.

O Oneesp teve início em Catalão em 2011, com a pesquisa de Pós-Doutorado da Profa. Dra. Dulcéria Tartuci, cuja pesquisa implementou o Observatório Goiano de Educação Especial (Ogeesp) na microrregião de Catalão, esse processo também contou com a pesquisa de mestrado de Camila Rocha Cardoso, que resultou na dissertação “Organização do Trabalho Pedagógico, Funcionamento e Avaliação no Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais.”

Em seguida, a Profa. Dra. Maria Marta Lopes Flores ingressou como Vice Coordenadora e outros alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação foram convidados a integrarem o grupo de pesquisa no sudeste goiano.

A princípio, houve a aproximação de pesquisadores da UFG – Câmpus Catalão e Goiânia - na composição do Ogeesp, entretanto, devido às dificuldades de

realização do estudo pela ausência de participantes, eles optaram por não realizarem a pesquisa, ficando o Ogeesp representando o estado de Goiás e a microrregião do sudeste goiano, com sede em Catalão.

O projeto envolveu encontros mensais que foram realizados na UFG – Câmpus Catalão, em parceria com os professores de educação especial vinculados à SREC e SEE de Goiás.

Em 2012, duas pesquisas foram iniciadas no âmbito do observatório, uma com o tema “Tecnologia Assistiva como recurso pedagógico das Salas de Recursos Multifuncionais”, e a outra, aqui em discussão, com o tema “Processos Formativos dos Professores do AEE de Goiás”. Além dessas, outras duas, em 2013 iniciou uma terceira pesquisa, cujo tema é “Tecnologia Assistiva e Letramento”.

Destacamos que quando foi implantado o Ogeesp/Oceesp ficou decidido que alunas bolsistas de iniciação científica e alguns alunos de graduação trabalhariam em regime de colaboração e cooperação e que o grupo participaria de todos os encontros do Ogeesp.

2.2.3 Seleção dos participantes

As participantes do estudo são professoras atuantes na SRMs da microrregião de Catalão, por isso optou-se pelo uso de “professoras” para designá-las em conjunto, uma vez que todas são do gênero feminino.

O processo de seleção das professoras colaboradoras iniciou no segundo semestre do ano de 2011, por meio de um ofício convite, enviado pela coordenação do Ogeesp à SREC convidando-as para participarem, junto com a Universidade, na execução da pesquisa. Mediante o aceite, todas compareceram na primeira reunião para conhecer os objetivos e finalidades do Ogeesp. Firmado o acordo, a coordenação do Ogeesp enviou uma sugestão de calendário de duração²⁵ a descrição das etapas, o número de encontros mensalmente agendados para os anos de 2011 e 2012. Esse calendário foi reelaborado durante toda a pesquisa para atender tanto às disposições da SREC como do Ogeesp.

Nesses termos, a pesquisa do Ogeesp/Oceesp se iniciou em 2011 com 17 professoras. Em 2012, esse número foi reduzido para 14 professoras. Essa redução

²⁵ A pesquisa do Ogeesp prevê uma duração de 4 anos divididos em várias etapas.

ocorreu em virtude da mudança na política educacional do estado de Goiás. Das 17 professoras de 2011 permaneceram apenas dez, pois sete delas foram remanejadas para outros espaços da escola, ao passo que quatro outras professoras iniciaram no AEE. Desse modo, o grupo amostral da pesquisa contou com 21 professoras que atuam nas SRMs da rede pública estadual entre os anos 2011 e 2012.

2.2.4 Fontes de dados da pesquisa

O primeiro encontro do Ogeesp ocorreu em junho de 2011, com a presença de dezessete (17) professoras no Mini auditório Sirlene Duarte, da UFG - Câmpus Catalão. Após a coordenadora apresentar a pesquisa do Oneesp, bem como os objetivos, as etapas da pesquisa e procedimentos, aqueles professores que acordaram assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) confirmando a participação na pesquisa. Mediante a anuência do termo, ficou esclarecido que as professoras poderiam interromper a participação em qualquer etapa da pesquisa, bastando pedir o cancelamento do TCLE (ANEXO 1).

No primeiro semestre do ano de 2012, ano de nossa pesquisa, novamente solicitamos a confirmação de aderência de todas as professoras novatas e veteranas no Ogeesp. Do mesmo modo, elas foram informadas sobre a pesquisa e depois assinaram o TCLE, visto que novas professoras não tinham conhecimento da proposta e objetivos da pesquisa em rede.

2.2.5 Procedimentos de coleta de dados

a) Análise documental

Ao associarmos a esse estudo a análise documental, consideramos que ela poderá propiciar a ampliação da compreensão dos diferentes discursos e projetos em construção, ou, ainda, conforme Evangelista (2009 p. 32), por meio da análise documental é possível encontrar,

O sentido dos documentos e com eles construir conhecimentos que permitam não apenas o entendimento da fonte, mas dos projetos históricos ali presentes e das perspectivas que – não raro obliteradas no texto – estão em litígio e em disputa pelo conceito, pelo que define o mundo, pelo que constitui a história.

Nesse sentido, utilizamos como fonte os seguintes documentos:

1. Ficha de identificação do professor do AEE: Formação inicial, nome; idade; vínculo empregatício; tempo de atuação na educação; tempo de atuação na função atual. (ANEXO 2)
2. Legislação que normatiza a formação; o papel/atribuições e funções e a formação continuada dos professores da educação especial em Goiás (Lei Complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998, que estabelece as diretrizes e bases do sistema educativo do estado de Goiás; o Plano Estadual de Educação 2008-2017; as Diretrizes políticas da educação inclusiva de Goiás - 2009/2010 e 2011/2012; a Resolução nº 04 de 2006 e a Nota Técnica nº4060/2010).
3. Programa Estadual de Educação para a Diversidade na Perspectiva Inclusiva (Peedi - 1999). Para sistematização dos dados do Peedi, adotamos como critério tabelar a justificativa do programa, o objetivo de cada etapa, o órgão idealizador e executor, o público-alvo de formação, a carga horária e a localidade do evento de formação.
4. Relatórios dos cursos e programas de formação continuada ofertados pela SREC – Goiás. Enviamos um ofício (APÊNDICE 1) à SREC solicitando autorização para copiar os relatórios dos cursos de formação continuada realizados por essa subsecretaria.
5. Certificados dos cursos dos professores: no primeiro encontro realizado no ano de 2012, solicitamos que os professores do AEE das SRMs disponibilizassem uma cópia dos certificados dos cursos de formação realizados por elas na área da educação especial no período de 2000 a 2011. Depois sistematizamos os dados referentes a cursos realizados, carga horária, ano, modalidade presencial e a distância.

Ao ingressar no Programa de Pós-graduação em Educação pela UFG, no primeiro semestre de 2012, o projeto do Ogeesp já havia realizado cinco encontros que enfocaram os eixos da pesquisa do Oneesp. Os encontros acumularam um total de 10h50min de gravação em áudio, 343 páginas de transcrições das entrevistas coletivas. De posse desse material fizemos uma leitura exploratória do documento para conhecermos o percurso já realizado pelo Ogeesp. Em seguida, voltamos às transcrições com um olhar mais disciplinado, objetivando identificar e selecionar relatos que tratavam da formação inicial e continuada do professor do AEE.

Os fragmentos serviram de norte para o encaminhamento de novas questões que fundamentaram esse estudo. Depois de sistematizados e categorizados, os relatos foram abordados nos resultados, nas análises e nas conclusões desta pesquisa.

a) Entrevista coletiva

Somaram-se as análises de documentos a entrevista coletiva como instrumento de coleta de dados. A seleção desse procedimento se justifica pela necessidade decorrente da problemática do estudo, pois, é “esta que nos leva a fazer determinadas interrogações sobre o social e a buscar as estratégias apropriadas para respondê-las.” (ZAGO, 2003, p.294).

O roteiro principal das perguntas disparadoras foi elaborado por uma comissão composta por 20 integrantes do Oneesp, sendo o mesmo avaliado por 20 juízes que estudam e pesquisam a Educação Especial. A partir dele, reelaboramos seis questões disparadoras sobre a formação de professores para o AEE de Goiás. (APÊNDICE – 2)

As questões disparadoras que direcionaram os debates foram: a formação inicial e continuada dos professores, os processos formativos vivenciados pelos professores durante a carreira profissional, a legislação que trata da formação do professor da educação especial, os programas de formação continuada do governo. A entrevista viabilizou um espaço de debate e reflexão sobre a atuação no AEE e os processos de formação vivenciados pelos professores em articulação à política de formação continuada da Secretaria Estadual de Goiás na última década.

Para realização das entrevistas, foram utilizados os seguintes materiais e equipamentos:

1. Filmadora (sony- modelo DCR-SX21) e gravador de áudio (sony), recursos de registro que permitem ao pesquisador retomar as entrevistas sempre que necessário para análises dos dados (ZAGO, 2003);
2. Câmera digital (sony – modelo DSC-W710) para registrar as imagens durante as entrevistas;
3. Data Show e Notebook (Itautec – W7535) para projeção de textos, imagens e *slides* relacionados à pesquisa;

4. Lápis, tesoura, cartolina, cola, pincéis de tinta, régua, lápis de cor – esses materiais foram utilizados pelas professoras durante o momento de categorização das entrevistas coletivas.

Durante o processo de transcrição das entrevistas nos apoiamos nos estudos de Manzini²⁶. O autor afirma que o processo de “transcrição terá como meta transpor algo sonoro, que pode ser escutado e, algo que foi vivenciado, para uma representação gráfica, que passará a ser objeto de análise por parte do pesquisador” (MANZINI, 2004, p. 5). As normas e os critérios de transcrição foram orientados pelas regras propostas por Marcuschi (1986), (ANEXO 3), que selecionou catorze sinais que considera úteis para realizar uma transcrição. Manzini (2004) adequou sinais para o uso das mesmas na educação. As entrevistas foram realizadas num período de três meses (setembro a novembro do ano de 2012), perfazendo quatro encontros. A média de duração de cada entrevista foi de 4 horas, totalizando 16 horas de gravação.

Duarte (2004, p.221) esclarece que as entrevistas devem ser transcritas logo depois de serem encerradas e de preferência pelo pesquisador, afirma também que elas

Podem e devem ser editadas. Exceto quando se pretende fazer análise de discurso, frases excessivamente coloquiais, interjeições, repetições, falas incompletas, vícios de linguagem, cacoetes, erros gramaticais etc. devem ser corrigidos na transcrição editada.

O tratamento e os ajustes das entrevistas transcritas são necessários, pois seu conteúdo será apresentado publicamente, e isso expõe o entrevistado, porém, a autora supracitada alerta que se deve ter o cuidado para não modificar as palavras de tal modo que venha a se perder a essência do assunto tratado. Nesse sentido, as falas foram transcritas de forma literal, porém, realizamos os devidos ajustes de acordo com as normas ortográficas e gramaticais, bem como procedemos à eliminação de outros vícios de linguagem.

A seguir, detalharemos como os encontros foram organizados:

²⁶Este texto fez parte do material utilizado para obtenção do título de Livre-docência em Educação intitulada “A entrevista como instrumento de pesquisa em Educação e Educação Especial: uso e processo de análise”, pela Unesp de Marília, pelo presente autor, e foi disponibilizado no âmbito do Projeto do Observatório Nacional de Educação Especial.

1º Encontro - Descrição: A formação de professores para o AEE nas SRMs do sudeste goiano.

O encontro iniciou às 13 horas do dia 27 de setembro de 2012, no Laboratório de Recursos Especiais da Universidade Federal de Goiás, Câmpus Catalão. Nos primeiros minutos da reunião nos apresentamos como pesquisadora e justificamos o interesse em pesquisar a formação de professor, ressaltando a importância de se pensar a formação continuada a partir da reflexão sobre as ações desenvolvidas em sala de aula. Em seguida, descrevemos os objetivos da nossa pesquisa e esclarecemos a dinâmica dos encontros que seriam realizados.

Feito isso, destacamos que todo procedimento se fundamentava nos pressupostos da pesquisa colaborativa, salientando, também, os benefícios educacionais, profissionais e científicos que a participação nesse tipo de estudo possibilita. Não nos aprofundamos em descrever todos os passos, uma vez que os professores já estavam familiarizados com o processo.

Informamos às professoras sobre o uso correto do gravador durante a entrevista. Explicamos que a dinâmica seria organizada do seguinte modo: após a exposição e leitura da pergunta disparadora na tela do Datashow cada uma das professoras teria espaço para discorrer sobre a pergunta, dar sua opinião. O mesmo procedimento deveria ocorrer com todas as professoras e se, durante a apresentação, alguma professora fizesse uma intervenção, seja no sentido de contrapor, concordar, ou ainda complementar a ideia da discussão, o gravador deveria ser conduzido até a mesma, para que ela pudesse fazer sua colocação, depois de concluída a intervenção, o gravador deveria retornar à professora que iniciou a discussão até concluir o círculo.

Em seguida, iniciamos a apresentação em PowerPoint de seis questões disparadoras que tratavam das temáticas referentes à formação do professor da educação especial. Vale ressaltar que durante os relatos das professoras fizemos algumas interferências no sentido de problematizar as afirmações. Após concluir as questões, encerramos às 17 horas.

2º Encontro - Informação: Formação inicial e continuada do professor da educação especial: o que prevê a legislação nacional e estadual.

O segundo encontro aconteceu no dia 25 de outubro de 2012, às 13horas e 30minutos. Inicialmente conversamos com as professoras a respeito do que foi possível perceber a partir das observações e da transcrição da entrevista anterior, ressaltamos que os relatos trouxeram informações importantes no sentido de que alguns equívocos são cometidos por elas, tendo em vista a pouca proximidade com os documentos da legislação (nacional e estadual) que regulamenta a formação e a atuação do professor da educação especial no AEE.

Mediante essa constatação organizamos as informações, percorrendo sobre as exigências postas pela legislação nacional e estadual, o *lócus* de formação, as atribuições e atuação do professor do AEE na perspectiva da educação inclusiva, a aptidão para trabalhar com o AEE, bem como os programas de governo para a formação continuada.

Durante a exposição no Datashow, as professoras foram se posicionando acerca dos dispositivos legais, as contradições entre o ideal e o real imposto pela política educacional sobre a formação, ao mesmo tempo em que problematizavam sua própria atuação. O encontro foi encerrado às 17horas e15minutos.

3º Encontro – Confrontação - Momento de confrontar os dados por meio da categorização dos relatos da entrevista coletiva.

No dia oito de novembro de 2012 realizamos o terceiro encontro, o mesmo ocorreu nos dois períodos (matutino e vespertino). A proposta de trabalho se definiu do seguinte modo:

O grupo de pesquisadores do Oceesp, juntamente com a coordenação, definiu que as professoras participariam, em colaboração com a pesquisadora, do processo de categorização das entrevistas, para tanto, organizamos quatro cópias impressas das transcrições, separamos quatro mesas e disponibilizamos tesoura, cartolinas, lápis de cor, pincel e cola, de modo que, ao chegarem na sala, os materiais já estavam dispostos nas mesas.

O encontro iniciou às 8horas e pedimos que as professoras se organizassem em quatro grupos. Explicamos o procedimento e orientamos que elas fizessem uma leitura exploratória do material e que, a partir daí, localizassem nas transcrições dizeres que se agrupassem em temas que tratavam da formação.

As professoras se organizaram e iniciaram as atividades, cada grupo montou sua própria estratégia de trabalho. Percebemos que, após a leitura, a primeira iniciativa das professoras foi levantar categorias, enquanto algumas liam o material, outras recortavam as falas e outras montavam os cartazes com os respectivos fragmentos. Após terminarem a atividade, pedimos que montassem um grande painel e que cada grupo justificasse a escolha das categorias e o que considerou relevante dentro da formação do professor da educação especial.

As professoras levantaram as seguintes categorias (**QUADRO 5**):

QUADRO 4 – Categorias levantadas pelas professoras do Oceesp/2012

Categorias	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
01	Formação de Professores: a distância e presencial	Formação inicial e continuada	Formação inicial	Formação Inicial
02	Política de formação do governo	Política de inclusão	Preparação e autonomia do aluno	O papel dos cursos na formação profissional do professor do AEE
03	Perfis dos professores	Educação Inclusiva	Atuação e intervenção do professor	Atuação dos professores

Fonte: Dados da pesquisa-2012

Como se apresenta no quadro acima, os quatro grupos levantaram três categorias. A primeira tratou da formação inicial e essa se repetiu em três grupos, sendo que um agregou a formação continuada e o outro levantou a modalidade de formação presencial e a distância. Na segunda categoria, a política educacional foi levantada por dois grupos, outro abordou o papel dos cursos na formação do professor do AEE, e, outro, a preparação da autonomia do aluno. Na terceira categoria dois grupos levantaram a atuação dos professores, um, o perfil, e, um, a educação inclusiva. Durante a exposição do material percebemos que a escolha das categorias foi exatamente a questão mais problematizada durante a descrição e a informação. Esse exercício terminou às 12horas. O retorno ocorreu às 13horas e 30minutos.

A sistematização para a confrontação se deu a partir da construção das perguntas disparadoras. Mesmo com a existência de algumas categorias *a priori*²⁷, a

²⁷Consideramos categorias *a priori* aquelas direcionadas pelas questões disparadoras no momento da descrição da temática.

organização e a leitura das transcrições levaram a outras categorias que foram agregadas às iniciais. Vale destacar que as categorizações construídas pelas professoras foram consideradas nessa organização. Antes da categorização realizada pelas professoras já havíamos construído o material para a apresentação em PowerPoint da síntese e reconstrução do conhecimento acerca da formação. Levando em conta que a maioria das categorias levantadas pelas professoras coincidiu com as nossas, reorganizamos e agregamos as novas categorias a nossa apresentação para a síntese e reconstrução do conhecimento.

4º Encontro: Síntese/Reconstrução - Momento de confronto e reconstrução do conhecimento acerca da formação do professor do AEE

O material de apresentação da síntese e reconstrução foi elaborado a partir de leituras exaustivas e minuciosas das transcrições das entrevistas. Sistematizamos os relatos das professoras em torno de cada categoria, aproveitando, como já foi dito anteriormente, todo o banco de dados do Oceesp, desde 2011. Em seguida, trouxemos a legislação e os referenciais teóricos que embasaram nosso estudo, para, finalmente, apresentarmos novas falas que demonstravam a reconstrução do conhecimento dos temas debatidos nos encontros sobre a formação do professor da educação especial.

Vale ressaltar que nem sempre a reconstrução se apresentava dentro da questão disparadora da temática, haja vista que, normalmente, era fruto das reflexões advindas dos diálogos, dos debates e confrontos possibilitados pela mediadora da pesquisa e pelas intervenções das colegas.

O retorno ocorreu no período vespertino do dia 08 de novembro de 2012, às 13h30min. Inicialmente, fizemos uma síntese das atividades realizadas no período matutino e explicamos que a dinâmica proposta para aquele encontro focalizava a reconstrução do conhecimento apresentado pelas professoras durante a pesquisa.

Segundo a Minayo (1994), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

2.2.6 Procedimentos de análise

Elegemos como procedimento técnico de análise alguns elementos da análise de conteúdo presente nos estudos de Franco (2008). Por meio da análise é possível inferir conhecimentos sobre as mensagens dos entrevistados, bem como atribuir sentido e significado as suas palavras, levando em conta as condições socioculturais em que eles estão inseridos. Definido o procedimento de análise dos dados, foram adotados os seguintes passos:

- a) Primeiramente, fizemos a transcrição das entrevistas logo após o encerramento das mesmas. Concluída a transcrição, iniciamos uma leitura, na íntegra, de todo o documento.
- b) No segundo passo procedemos a uma leitura minuciosa, identificando as unidades de contexto presentes nas mensagens. Franco (2008) esclarece que a unidade de contexto é o pano de fundo que imprime significados e sentidos às falas e que permite identificar também as unidades de registro. É considerada a menor parte do conteúdo e a presença ou frequência de aparição da palavra pode ser significativa para a análise. Mediante essa compreensão, separamos as primeiras categorias.
- c) Durante o processo de escutar e escrever, levantamos algumas ideias relevantes que surgiram a partir das falas das entrevistadas. Em seguida, organizamos os dados segundo as grandes categorias com os temas tratados nas questões disparadoras, focalizando sempre o objeto de nossa pesquisa e os objetivos propostos. A combinação das categorias e dos temas nos permitiu definir a construção de subcategorias sobre as quais se organizaram os aspectos da formação.

Tal como aponta Franco (2008), o processo de categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação, seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos, ou seja, incluem-se etapas de descrição (totalidade dissociada em partes), contextualização, compreensão e explicação das inter-relações associadas à formação dos professores.

Nessa direção, Bogdan e Bicklen (1994) esclarecem que o processo de categorização se constitui num meio de classificar o dado descritivo que se recolheu, de forma que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente

separado dos demais, ou seja, quando se elege um determinado fragmento do texto ele se torna parte concreta de uma categoria.

d) Definidas as categorias, construímos três grandes painéis de papel com o nome das grandes categorias, em seguida, dividimos esses painéis em partes que representavam as subcategorias. Após esse exercício, reiniciamos a leitura das transcrições e, à medida que os relatos coincidiam com as categorias, recortávamos o fragmento e colávamos em sua respectiva categoria. Feito isso, acrescentávamos junto o nome de um autor que discutia a temática e amparava nossas análises. Esse processo foi realizado em todas as categorias e subcategorias.

Cardoso (2013, p. 73) esclarece que, no processo de análise, o pesquisador busca,

Encontrar aportes significativos nos relatos das professoras, cujas incidências apresentam significados para o objetivo analítico escolhido. Em suma, o objetivo é encontrar frases, palavras, expressões que sejam significativas em relação a temática pesquisada e estudada, observando com que frequência esses aportes significativos são encontrados nas falas dos participantes, não para contabilizar, mas para confirmar ou refutar uma opinião ou posicionamento coletivo do grupo entrevistado na pesquisa. A partir disso, os excertos de relatos são selecionados, de modo que estes sejam representativos dos demais depoimentos em que determinada temática foi discutida.

É nessa perspectiva que a análise foi direcionada, ou seja, buscou-se apreender as estruturas de relevância e as ideias centrais que os sujeitos da pesquisa tentavam transmitir, a partir dos indicadores ou temáticas que as narrativas das professoras apresentavam dentro do eixo formação de professores.

O procedimento de análise adotado possibilitou a identificação de elementos pertinentes sobre o conteúdo investigado. Essa sistematização permitiu inferir conhecimentos sobre as mensagens advindas das entrevistas. Permitiu também o cruzamento das informações com outros dados da pesquisa. A análise interpretativa apoiou-se nos dados levantados e no referencial teórico que versa sobre a temática. Após estas considerações, no capítulo III, apresentaremos os resultados da pesquisa e a análise dos dados, que vão ser tratados a partir da análise da legislação que normatiza a formação do professor da educação especial, dos programas e ações promovidas pelo governo, da análise dos cursos ofertados pela Subsecretaria e dos certificados dos cursos realizados pelos professores do AEE.

CAPÍTULO III

PROGRAMAS E PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO AEE EM GOIÁS

Este capítulo tem como objetivo analisar o perfil profissional dos professores do AEE no sudeste de Goiás a partir da ficha de identificação. Em seguida, apresentamos a legislação que direciona a formação do professor da educação especial e os programas de formação dos professores da educação especial no período de 1999 a 2012. Propomos também descrever os cursos de formação continuada promovidos pela SREC a partir do estudo dos relatórios anuais. E, por fim, articulamos os cursos de formação continuada comprovados pelos certificados das professoras do AEE à proposta de formação da SREC.

3.1 O perfil do professor do AEE de Goiás

Considerando os objetivos da pesquisa, traçamos o perfil profissional das professoras do AEE que participaram do estudo no ano de 2011 e 2012. Sistematizamos em um quadro os dados referentes à idade biológica, obedecendo ao critério de uma década para contemplar os dois anos de realização da pesquisa. Apresentamos a formação acadêmica, o ano de conclusão, a formação continuada (especialização), o tempo de atuação na educação, tempo de atuação na educação especial, tempo de atuação na SRMs e o vínculo empregatício dessas professoras.

QUADRO 5 – Perfil da formação do professor do AEE: 2011-2012.

Participante idade 2011	Participante Idade 2012	Formação		Tempo de Atuação			Vínculo empregatício
		Acadêmica e ano de conclusão	Especialização	Educação	Educação Especial	SRMs	
Ana 40-49 anos	Ana 40-49 anos	Pedagogia 1993	-	27 Anos	10 Anos	3 Anos	Efetivo
Aparecida 30-39 anos	Aparecida 30-39 anos	Pedagogia 1997	-	19 Anos	13 Anos	2 Anos	Efetivo
Amanda 50-59anos	Amanda 50-59anos	Letras 2004	-	17 Anos	4 Anos	4 Anos	Efetivo
Clotilde 40- 49 anos		Normal Superior 2004	-	8 Anos	1 Ano	1 Ano	Efetivo

Continua QUADRO 5 -

Participante idade 2011	Participante Idade 2012	Formação		Tempo de Atuação			Vínculo empregat ício
		Acadêmi- ca e ano de conclusão	Especia- lização	Educa- ção	Educa- ção Especial	SRMs	
Érica 50-59 anos	Érica 50-59 anos	História 2002	Educação Especial	18 Anos	4 Anos	4 Anos	Efetivo
Elisângela 50-59 anos		Pedagogia 1999	-	24 Anos	1 Mês	1 Mês	Efetivo
	Gláucia 30-39 anos	Pedagogia 2010	-	04 Meses	4 Meses	4 Meses	Temporári o
Hilda 50-59 anos		Pedagogia 2003	Psicope- dagogia	28 Anos	10 Meses	10 Meses	Efetivo
Isabela 60-69 anos	Isabela 60-69 anos	Pedagogia 1989	Psicope- dagogia	27 Anos	27 Anos	9 Anos	Efetivo
Laura 50-59 anos	Laura 50-59 anos	Pedagogia 1991	-	24 Anos	1 Ano	1 Ano	Efetivo
	Milena 40-49 anos	Ed. Física 2000	-	05 Anos	4 Meses	4 Meses	Efetivo
Mariana 50-59 anos		Pedagogia 1988	-	29 Anos	1 Ano	1 Ano	Efetivo
Marli 50-59 anos	Marli 50-59 anos	Pedagogia 2001	-	29 Anos	18 Meses	18 Meses	Efetivo
	Michele 40-49 anos	Letras 1996	-	12 Anos	12 Anos	12 Anos	Efetivo
Natália -----		Letras ----	-	14 Anos	3 Meses	3 Meses	Efetivo
Sandra 40-49 anos	Sandra 40-49 anos	Pedagogia 1993	-	18 Anos	1 Ano	1 Ano	Efetivo
Rafaela 20- 29 anos	Rafaela 20- 29 anos	Letras 2010	-	01 Mês	01 Mês	1 Mês	Temporári o
Tereza 40-49 anos		Pedagogia 1998	-	18 Anos	3 Anos	3 Anos	Temporári o
	Tânia 40-49 anos	Pedagogia 2003	-	19 Anos	1 Semana	1 Semana	Efetivo
Vânia 40-49 anos		Pedagogia 2002	-	23 Anos	1 Mês	1 Mês	Efetivo
Wanda 40-49 anos	Wanda 40-49 anos	Pedagogia 2003	-	12 Anos	12 Anos	12 Anos	Efetivo
Total= 17	Total= 14	-	-	-	-	-	-

Fonte: Ficha de identificação do Ogeesp – 2011-2012.

Durante os anos de 2011 e 2012 participaram da pesquisa 21 professoras, três com contratos temporários e 18 com vínculo efetivo com a rede pública de ensino. A amostra de 2011 foi de 17 participantes, porém, com redução da carga horária, sete professoras foram remanejadas para outros espaços da escola, ao passo que quatro outras iniciaram no AEE. Devido a essas alterações, em 2012 o número foi reduzido para 14 professoras.

Em relação à idade, observamos que, das 21 professoras, 1 está dentro da faixa etária entre 20 e 29 anos, 2 estão entre 30 e 39, 9 estão entre 40 e 49, 7 estão

entre 50 e 59 anos, 1 está entre 60 e 69 e apenas 1 não registrou a idade na ficha de identificação. Os dados indicam que um número de 17 professoras já está com idade entre 40 e 70 anos, mostrando que mais de 50% estão em processo de se aposentarem.

A pesquisa realizada por Silveira, Miranda e Santos (2013), em Ji-Paraná/RO, mostra que, ao contrário de Goiás, as professoras que atuam na SRMs, do município constituem um grupo relativamente jovem, pois, estão entre 25 e 48 anos, isso sinaliza, entre outros aspectos, que, nas diferentes regiões do país, há uma heterogeneidade quanto à idade biológica dos professores que atuam nas SRMs.

De acordo com o quadro, 14 professoras são licenciadas em Pedagogia, dessas, 8 finalizaram o curso entre o ano de 1988 a 1999 e 6 terminaram entre 2001 a 2010. 4 cursaram Letras e consta que 3 concluíram o curso entre o ano de 1996 a 2010, porém, uma não registrou o ano de conclusão. Uma professora possui graduação em Normal Superior e formou-se em 2004, uma em História e concluiu sua graduação em 2002, e uma professora é graduada em Educação Física e terminou sua licenciatura em 2000.

Do total de 17, 14 professoras são formadas em Pedagogia. Esse dado mostra que essas professoras estão cumprindo o que dispõe a Portaria nº 4060/2011-GAB/SEE/GO, e que Goiás. Apesar dessa prerrogativa, a mesma portaria abre um precedente de que se houver déficit de professores com formação específica, poderão ser admitidos professores de disciplinas não críticas que tenham curso na área da educação especial (GOIÁS/2011) e, nesse caso, apenas a professora licenciada em História é especialista em educação especial. No grupo de 21 participantes apenas três apresentaram especialização na área, sendo duas psicopedagogas e uma especialista em Educação Especial.

Ao contrário desses resultados, Melo, Martins e Silva (2013) apresentaram um estudo sobre o município de Dourados-MS, em que todas as professoras que atuam no AEE cursaram Especialização em AEE e em educação especial, com ênfase nas categorias. Esse dado é relevante, pois com a formação do professor especialista o processo de escolarização nas SRMs tem mais possibilidade de se efetivar, ao passo que, com a ausência de formação, corre-se o risco da inclusão escolar não avançar. Entretanto, há que se considerar que a centralização na formação para o AEE é um dos debates mais presentes na literatura da área.

No que se refere ao tempo de atuação na educação 8 professoras atuam na educação entre 23 e 29 anos, 9 estão entre 12 e 19 anos, uma está atuando há oito anos, uma há cinco anos, uma há quatro meses e uma há um mês. Como informado anteriormente, grande parte dessas professoras já estão com a idade entre 40 e 70 anos, nesse sentido, os dados revelam que essas professoras já completaram o tempo médio de atuação no magistério e aguarda a aposentadoria, as demais completarão o tempo de serviço ainda nessa década. Esses dados são relevantes na medida em que confirmam a preocupação de Mendes (2011), quando problematiza a extinção da habilitação para a educação especial em um contexto em que a política da educação inclusiva é defendida por uma farta legislação.

Os dados mostram que, em relação ao tempo de atuação na educação especial e nas SRMs, das 21 professoras apenas seis já possuíam experiência na educação especial, as demais ingressaram diretamente na SRMs. Esse dado é preocupante se levarmos em conta que Goiás foi um dos primeiros estados a implantar as SRMs, em 2005, para atender alunos com deficiência auditiva (BRASIL, 2005).

A partir desses resultados, alguns questionamentos podem ser levantados: Até que ponto a legislação tem sido critério para seleção e ingresso no AEE? Qual é o parâmetro de avaliação do processo de escolarização dos alunos público alvo da educação especial, uma vez que as professoras não são especialistas em AEE, portanto, não dispõem de conhecimentos necessários à organização do trabalho pedagógico realizado durante o AEE?

3.2 Educação Especial e formação dos professores em Goiás

A educação especial em Goiás seguiu a mesma trajetória do país, iniciando com uma abordagem segregacionista e assistencial voltada para o cuidado e o bem estar. Segundo Almeida (2003), a primeira iniciativa educacional ocorreu em 1953, com a criação do Instituto Pestalozzi de Goiânia, uma instituição pública para atender alunos com deficiência.

A Educação só voltou a ser debatida 1973 quando foi criada a Seção de Ensino Especial (SEE), vinculada ao Departamento de Ensino Supletivo da Secretaria Estadual de Educação na Capital. Após três anos, passou a funcionar como Divisão de Ensino Especial na Unidade de Ensino de 1º Grau e, em 1982, ela

foi extinta e substituída pela Unidade de Ensino Especial (UEE), vinculada à Superintendência de Assuntos Educacionais da Secretaria Estadual de Educação.

Uma nova reestruturação aconteceu em 1987, quando a UEE também foi extinta e criou-se a Superintendência de Ensino Especial (Supee), um órgão vinculado diretamente à Secretaria Estadual de Educação (SEE), vindo a se tornar, mais tarde, a Superintendência do Ensino Especial (SUEE).

Conforme Almeida (2003, p. 48),

O momento da criação da SUPEE foi considerado histórico para os dirigentes do ensino especial de Goiás, pois, pela primeira vez, a Educação Especial ocuparia um lugar de destaque na estrutura organizacional do Estado, ficando ligada diretamente à Secretaria de Educação, sem intermediários. Entendiam seus dirigentes que os programas especiais passariam então a ser desenvolvidos de forma mais ágil e menos burocrática.

Nesse contexto, o vínculo direto com a SEE garantia à Supee autonomia administrativa e financeira para gerir seus próprios projetos educacionais, fortalecendo o paradigma integracionista, em que o aluno estaria integrado às classes das escolas do ensino regular, nas salas de recursos e nas classes especiais.

A década de 1990 foi marcada por fortes críticas ao modelo de integração escolar dos alunos Paee, uma vez que a visão era de normalização e a escola não se adaptou para atender às demandas desses alunos. Além disso, nesse modelo, a educação se constituía como um sistema paralelo ao ensino comum.

Corroborando essa reflexão, Mendes (2006) explica que na integração a educação especial se manteve paralela, substitutiva ao ensino regular. A autora ressalta que este modelo não facilitava a aprendizagem do aluno, pelo contrário, subestimava-o, colocando-o à margem do processo educativo. Defende que, na verdade, o objetivo do Estado não era oportunizar a integração, mas, baratear os serviços prestados, pois os altos custos dispendidos com programas das escolas especiais enfraqueciam os cofres públicos.

As críticas suscitadas ao modelo de integração escolar desencadearam mudanças no sistema educativo do Brasil e de Goiás. Em 1998, Goiânia, capital de Goiás, sediou um dos mais importantes eventos para discussão da educação dos estudantes com deficiência, o “Fórum Estadual de Educação de Goiás”, realizado em parceria com a Universidade Católica de Goiás (UCG), atual Pontifícia

Universidade Católica (PUC), a Secretaria de Educação de Goiânia e outras instituições governamentais e não governamentais, em que se aprovou uma nova proposta educacional com base nos princípios da inclusão.

O modelo inclusivo é instituído tanto pela Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), como pela Conferência Mundial de Educação Especial (1994), que vem definindo as ações políticas educacionais, defendendo o princípio da inclusão escolar como direito inalienável de todos a aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter.

Pletsch (2011) se contrapõe a esse entendimento ressaltando que, embora essa concepção educacional reconheça os direitos individuais dos alunos, ela acaba responsabilizando o sujeito pelo seu sucesso ou fracasso na escola e em outros setores da vida social, pois, uma vez que não se oferece as condições mínimas para que o aluno permaneça no sistema educacional, ele permanecerá segregado e excluído.

A filosofia da inclusão escolar aparece na Lei Complementar nº 26 de 1998 de Goiás, que estabelece as diretrizes e bases do sistema educativo, e dedica o Capítulo V para tratar da Educação Especial, no artigo 80, inciso III, exige que o curso de Graduação em Pedagogia e/ou Curso Normal Superior, garanta qualificação adequada ao professor do AEE e aos professores regentes, os quais seriam capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns da educação infantil e das primeiras séries do ensino fundamental.

Para tanto, ficou definido que cabia ao governo qualificar e subsidiar o corpo docente e técnico da rede regular de ensino para que este pudesse prestar atendimento aos alunos com NEE, essa qualificação seria realizada, preferencialmente, em parceria com as instituições de nível superior (GOIÁS, 1998).

A iniciativa de Goiás de reformular a política estadual de ensino na perspectiva da educação inclusiva foi, na verdade, uma forma de acompanhar e se adequar aos pressupostos da política neoliberal²⁸ imposta pelo governo federal, representado pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, que

²⁸ De acordo com Libâneo (1998), o projeto neoliberal forma um conjunto homogêneo de princípios e diretrizes operacionais que interfere praticamente em todos os países. Trata-se, de fato, de um capitalismo mundializado. Os organismos internacionais tipo OCDE, Banco Mundial, que formulam políticas de ajuste e de estabilização, defendem a ideia de que o desenvolvimento econômico, alimentado pelos avanços técnico-científicos, garante, por si só, o desenvolvimento social.

governou o país de 1995 a 2003, e pelo governador do Estado, Marconi Ferreira Perillo Júnior, também com duplo mandato de 1999-2006²⁹.

Esses governos aderiram às políticas de financiamento internacional e, com isso, tornaram-se responsáveis por implementar uma reforma educacional³⁰ gerenciada pelos organismos multilaterais. O então governador Marconi Perillo abraçou a filosofia neoliberal e projetou uma transformação do ensino fundamental em Goiás.

Acordos dessa natureza sempre requerem uma contrapartida perversa, uma vez que se o estado aceita os incentivos financeiros, automaticamente, subordina-se aos interesses políticos, econômicos e ideológicos do capital internacional (DOURADO, 2007).

No primeiro ano do Governo de Marconi Perillo em 1999, teve início o processo de elaboração do Peedi³¹, com o objetivo de transformar o sistema educacional em um sistema inclusivo, estruturado em cinco ações básicas: implantação de escolas inclusivas; implementação de unidades de referência³²; implantação do atendimento educacional hospitalar; implementação de metodologia e recursos especiais; e desenvolvimento de interfaces e parcerias.

Isto posto, a Suee, órgão idealizador, em colaboração com as Subsecretarias Regionais de Educação (SRE), órgão executor, e várias prefeituras municipais assinaram o Termo de Acordo, a fim de, juntamente com o estado, transformarem as escolas municipais também em escolas inclusiva (GOIÁS, 2004).

Para traçar um diagnóstico da realidade da educação especial de Goiás, em 1999, a Suee fez uma sondagem e constatou que, dos 246 municípios goianos existentes na época, apenas 77 ofereciam algum tipo de AEE às pessoas com deficiência. Os outros 165 municípios não dispunha de nenhum tipo de serviço da educação especial (GOIÁS, 2004).

²⁹ Ambos correligionários do Partido da Social Democracia Brasileiro (PSDB).

³⁰ Reforma educacional é entendida nesse estudo na perspectiva de Shiroma (2011) e tem como eixos principais a reordenação da gestão educacional, a ampliação do espaço político e o ajuste funcional do projeto educacional.

³¹ Programa legitimado pelo Programa Estadual de Educação de 1999, implementado em 2000, e pelo Plano Plurianual 2000/2003, lançado em 9 de outubro de 2000, sob a coordenação, diretriz, gerenciamento e acompanhamento da Suee.

³² São escolas do ensino regular escolhidas para atender ao projeto de inclusão do Peedi (1999). A filosofia trabalhada era de aceitação das diferenças individuais, adotando para isso, metodologias apropriadas que garantissem o acesso dos educandos ao sistema educacional onde os alunos com deficiências seriam matriculados (GOIÁS, 2004).

Naquele ano de 1999 ficou constatado que Goiás contava com 52 escolas especiais, sendo 12 na capital e 40 no interior, e atendiam 5.767 alunos. As classes especiais somavam 138, 31 na capital e 107 no interior, e agregavam 1.283 alunos. As SR em funcionamento era 159, sendo 34 na capital e 125 no interior, e atendiam 2.469 alunos. Naquele período, apenas 125 dos professores do AEE contavam com alguma especialização na área.

A partir desse diagnóstico, a Suee iniciou a implantação do Peedi, com as seguintes: o ano de 1999 foi definido como o momento de sensibilização da sociedade; 2000 ficou caracterizado como o período da implantação do programa; 2001 definiu-se como a fase de expansão; em 2002 ocorreu a consolidação do programa no estado, e, em 2003, o governo deu prosseguimento ao programa, como mostra o quadro abaixo (Quadro – 6).

QUADRO 6 – Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva 1999-2003

Ano	Ação	Metas
1999	Sensibilização	Elaboração do Programa Estadual de Educação numa Perspectiva Inclusiva (Peedi); Estruturação de Setores de Apoio à Inclusão (SAI) nas SRE; Formação agentes multiplicadores da SEE; Reestruturação as escolas especiais em Unidades de Referência (UR); Realização de seminários regionais, ciclos de estudos e reuniões sobre educação inclusiva.
2000	Implantação no sistema regular de ensino.	Lançamento oficial e implantação do Peedi em 55 escolas; Capacitação Continuada, Divulgação Laboratórios itinerantes; Implantação de 13 classes hospitalares (capital e interior) Reestruturação de 35 escolas especiais em URs.
2001	Expansão do programa no Estado	Capacitação profissional da comunidade escolar; Criação de Setores de Apoio à Inclusão (SAI) nas Subsecretaria Regional de Educação; Implantação de 315 escolas inclusivas; Instalação de Unidades de Referência.
2002	Consolidação das ações do programa.	Parcerias com municípios 150 novos municípios; Cursos de capacitação continuada; Realização de novos seminários municipais em 128 prefeituras; 2º Encontro Nacional sobre atendimento educacional hospitalar; Realização de quatro encontros regionais com a família, Encontros pedagógicos para fortalecimento da ação pedagógica (dificuldades de aprendizagem, de comunicação visual, de comunicação auditiva e síndromes).
2003	Prosseguimento	As atividades foram as mesmas dos anos anteriores dando prosseguimento ao Peedi.

Fonte: Relatório gerados pela Superintendência de Ensino Especial, da Secretaria de Educação do Estado de Goiás enviado ao Banco Mundial 2004.

No ano de 1999, inicia-se a elaboração do Peedi, que visava sensibilizar e mobilizar a comunidade escolar, pais e gestores, para uma nova visão de educação

inclusiva. Para tanto, foram organizados seminários, encontros e ciclos de palestras que ocorreram em Goiânia e em Anápolis.

Para viabilizar a execução do Peedi, a Suee criou, a partir de 1999, o Setor de Apoio à Inclusão (SAI) para atuar na capital e nos municípios. Essa equipe era composta por pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais, intérpretes, instrutores de língua de sinais, professores de português para surdos, professores de recursos (Braille, soroban) e um coordenador. Dentro da proposta cada profissional possuía atribuições distintas, de acordo as especificidades de sua área.

Consta nos documentos que a professora Isabela atuou na equipe como professora de recursos. Ela trabalhava na escola especial do município e foi convidada para compor o SAI. Segundo Almeida (2003), o professor de recurso³³ era chamado inicialmente de professor de métodos e recursos e, posteriormente, de coordenador de ações inclusivas e sua função era intermediar a relação entre o SAI, a escola e a SRE. Ainda dentro da fase de sensibilização, outras ações importantes foram formar os agentes multiplicadores, responsáveis em disseminarem a proposta nos municípios, e reestruturar as Unidades de Referência (UR)³⁴ para se tornarem Centros de Atendimento à inclusão.

No ano de 2000, é oficializado o lançamento e a implantação do Peedi em 55 escolas na capital e nos municípios. A partir do lançamento investe-se na capacitação continuada por meio dos agentes multiplicadores, na reestruturação de 35 escolas especiais em URs, na realização dos Laboratórios Itinerantes³⁵, na implantação de 13 classes hospitalares (capital e interior), que foi uma iniciativa do

³³Professores itinerantes que faziam a interlocução entre o SAI e a escola e auxiliavam os professores com alunos PAEE.

³⁴ De acordo com o Peedi, as Unidades de Referências são as antigas escolas especiais que foram transformadas nos atuais Centros de Ensino Especial e os Centros de Apoio Pedagógico, que passaram a ter três setores dentro de cada unidade, tendo suas funções e atribuições reformuladas numa perspectiva inclusiva: I Setor de Reabilitação hospitalar, destinado a oferecer atendimento a crianças, jovens e adultos que necessitem de reabilitação. II Setor de Apoio Pedagógico, destinado a oferecer serviços de apoio aos professores e/ou aos alunos das escolas inclusivas, oferecendo-lhes materiais didáticos pedagógicos recursos tecnológicos e instrucionais etc. III Setor de Ensino Especial, destinado para oferecer atendimento pedagógico, atividades da vida diária e socialização aos alunos com deficiência (Física, mental ou sensorial), cujo grau de severidade não lhes possibilita frequentarem uma classe comum por enquanto (GOIÁS, 2004).

³⁵Superintendente de Ensino Especial e sua equipe técnica – pedagogo, psicólogo e assistente social – que em visita as Subsecretarias Regionais de Educação propunha a troca de experiências para avaliar e refletir sobre a política de educação inclusiva no estado de Goiás, os encontros, era realizado nas cidades polos das Subsecretarias Regionais de Educação com a participação dos gestores e da sociedade civil (GOIÁS, 2004).

programa para atender crianças que, por motivos de saúde, permanecem muito tempo hospitalizadas.

A implantação do Peedi, em 2000, implicou no fechamento das classes especiais e na suspensão de serviços de apoio que vinham ocorrendo no âmbito das escolas regulares. A partir daí, os alunos foram remanejados para as classes comuns sem nenhum tipo de serviço.

Os argumentos de Mendes (2011, p. 142) se contrapõe ao cancelamento dos serviços da educação especial na sala comum, pois, segunda essa autora que “um sistema não anula necessariamente o outro” e que o contínuo de serviço da educação especial pode acompanhar o aluno na rede regular. A autora enfatiza que nos países onde se investe na perspectiva da inclusão é garantida a continuidade dos serviços na rede regular.

Do mesmo modo, Pletsch (2010, p. 55) explica que,

Considerando que o suporte da Educação Especial é visto por agências internacionais como altamente dispendioso, não é difícil concluir que o que está em jogo é o desmonte do *contínium* de serviços historicamente oferecidos pela Educação Especial e a promoção de todos no sistema comum de ensino.

Em 2001, os objetivos definidos para o ano de expansão se efetivaram alcançando um total de 315 escolas inclusivas, na capital e em todo o interior; ampliou-se, também, o trabalho dos laboratórios itinerantes em 37 SRE, atingindo um total de 29.579 pessoas. Após a reestruturação das escolas especiais para UR no ano de 2000, seguiu-se, em 2001, com a instalação dessas instituições que foram organizadas segundo a filosofia da perspectiva inclusiva. (GOIÁS, 2004)

A implementação do SAI nas SRE foi uma ação da fase de expansão, o objetivo era prestar assessoramento e acompanhamento técnico pedagógico dentro das unidades escolares. Porém, desde a sua criação, esse setor vem sofrendo modificações devido às constantes mudanças na política educacional do estado.

Em 2002, o Peedi entra na fase de consolidação e o governo estadual a expande o programa a 136 municípios. Os laboratórios itinerantes também ampliaram seu trabalho para 11 regiões do estado. Para sustentar o trabalho nas classes hospitalares em 2000, a Suee realizou o 2º Encontro Nacional sobre o AEE hospitalar, que contou com a participação de 600 participantes.

O ano de 2003 ficou caracterizado como a fase de prosseguimento do Peedi. Mediante a experiência em Goiás, o MEC aprovou o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (PEI-DD) como um programa federal e Goiás assumiu também o novo programa como proposta de ensino.

3.3 A proposta de formação dos profissionais da educação inclusiva definidas pelo Peedi

A SEE e a Suee centralizaram nos agentes multiplicadores³⁶ a responsabilidade de difundir nas escolas inclusivas do Estado a proposta de formação continuada na modalidade presencial. Supostamente, essa formação multiplicada deveria garantir subsídios teóricos, filosóficos e metodológicos necessários para os professores da rede regular escolarizarem os alunos com deficiência provenientes das classes e escola especiais.

Analisando o referido programa sistematizamos formação continuada de acordo com as fases estabelecidas. Para isso, organizamos os cursos ofertados, o público alvo e o número de participantes, a carga horária, os municípios-polo³⁷ que sediaram os encontros de formação.

QUADRO 7 – Formação de Professores no Peedi-1999

Ano	Órgão Executor	Curso ou atividade	Carga Horária	Público-alvo
1999	SEE	Estudos sobre Educação Inclusiva (módulo 1)	40h	Pedagogo, Psicólogo Ass. Social
		Estudos sobre Educação Inclusiva (módulo 2)	40h	

Fonte: Relatório da Superintendência de Ensino Especial e da Secretaria Estadual de Educação enviado ao Banco Mundial em 2004.

Como verificamos, a formação continuada no ano de 1999 teve como órgão idealizador e executor a SEE e Suee. Os dois módulos abordaram a temática da educação na perspectiva inclusiva. O conceito de inclusão escolar se amparou no “princípio de que todas as crianças podem aprender juntas e de que todas elas se

³⁶São os agentes multiplicadores que compunham a equipe da SAI, que após receberam capacitação deveriam repassar os cursos utilizando as apostilas, o pacote de livros sobre educação inclusiva, os cartazes de sensibilização e conscientização da comunidade, entre outros, no intuito de capacitar os demais profissionais dos municípios parceiros do programa (GOIÁS, 2004).

³⁷São municípios que apresentam condições de disseminar as informações para os demais municípios da região (GOIAS, 2004).

beneficiam e aprendem melhor quando lhes é oferecida a oportunidade de aprender uma da outra em um ambiente aberto e estimulador.” (GOIÁS, 2004).

Para tanto, fazia-se necessário reestruturar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas respeitando-se os seguintes critérios: observância dos princípios de uma educação inclusiva; disponibilidade de currículos amplos e flexíveis; disponibilidade de serviços de apoio a todos os professores; organização de práticas reflexivas pelos membros do trabalho em equipe; e adoção de critérios e procedimentos flexíveis na avaliação da aprendizagem dos alunos.

A proposta de formação seguia um planejamento pré-definido, onde os municípios deslocavam seus gestores até a cidade polo. Os encontros duravam uma semana, totalizando uma carga horária de quarenta (40) horas e os participantes retornavam as suas cidades de origem como multiplicadores do programa de formação durante os encontros pedagógicos. Nesse programa, os multiplicadores se tornaram fundamentais no processo de sensibilização e disseminação por meio dos cursos, oficinas, seminários, palestras e ciclos de estudos. A formação atendeu os profissionais do SAI da capital, totalizando 103 participantes.

Almeida (2003) realizou um estudo sobre a proposta de inclusão escolar no município de Goiânia, problematizando se de fato o estado de Goiás teria implementado a filosofia da educação inclusiva ou se permanecia nos padrões da educação especial. De acordo com a autora, embora a iniciativa de propor uma mudança do sistema educacional, estrutura organizacional da SEE/GO ainda seguia o modelo da estrutura do MEC, grosso modo, podemos afirmar que, como o MEC não havia construído um projeto de formação baseado na filosofia inclusivista, a proposta ainda era pautada nos princípios da educação especial, portanto, a formação continuada também não fugia à regra. Os cursos de formação continuada a partir do ano 2000 mostraram que não houve evolução no sentido de mudanças das concepções práticas.

QUADRO 8 – Formação de Professores no Peedi-2000

Ano	Orgão Executor	Curso ou atividade	Carga Horária	Público-alvo
2000	SEE	Introdução à Língua de Sinais Brasileira (Libras) Nível 1	40h	Professor
	SEE	Introdução ao Sistema Braile numa Perspectiva Inclusiva	40h	Professor
	SEE	Introdutório de Métodos e Técnicas em Sorobã	40h	Professor

Continua QUADRO 8-

Ano	Órgão Executor	Curso ou atividade	Carga Horária	Público-alvo
2000	SEE	Avaliação e Adaptação Curricular	40h	Professor
	SEE	Construindo uma Proposta Pedagógica para a Pessoa com Deficiência Mental	40h	SAI; Multiplicador das SREs, Prof. de Métodos e recursos

Fonte: Relatório da Superintendência de Ensino Especial e da Secretaria Estadual de Educação enviado ao Banco Mundial em 2004

Observamos que as orientações e diretrizes para a formação continuada permaneceram centralizadas na gestão da SEE e SUEE, a alteração que destacamos foi em relação ao deslocamento dos cursos da capital para os municípios-polos de Caldas Novas e Pousada do Rio Quente, os quais sediaram alguns encontros. No referido ano ainda permaneceu a carga horária de 40h e os cursos abordaram três temáticas específicas, a saber: a deficiência auditiva, em que se priorizou; a deficiência visual, cujo foco foi o ensino de Libras; e a deficiência mental, em que se priorizou o sistema Braille e Sorobã. O que ficou registrado para a deficiência mental foi a elaboração de uma proposta pedagógica. Finalizaram a formação com um curso para tratar da avaliação e adaptação curricular na educação inclusiva.

Para trabalhar com surdez, cegueira e avaliação o documento aponta os professores, mas não deixa claro se é o professor da sala regular, ou se é o professor de métodos e recursos. Em relação à deficiência mental, foram convocados o SAI, o multiplicador das SREC, o professor de métodos e recursos.

A esse respeito, Garcia R.(2009, p. 134) pontua que

Como entender o fenômeno de não superação de um modelo tradicional de educação especial na articulação do trabalho pedagógico, mesmo frente a propostas políticas que assumem discursos progressistas e inovadores.

Nessa mesma direção, Michels (2009, p. 150) afirma que

Percebe-se a manutenção do modelo médico-psicológico que pode ser observado nos cursos e palestras desenvolvidas pelos profissionais especializados dos municípios que receberam a mesma formação dos profissionais do MEC ou daqueles que compartilham de suas ideias.

As autoras problematizam a proposta no sentido de que, se o Peedi foi uma proposta que propunha transformar o sistema escolar em sistema inclusivo, como

manter a mesma perspectiva de formação que supostamente deveria ter sido encerrada com o paradigma da integração? De fato, se a proposta era inovar o sistema educacional, o modelo de formação deveria ser inovador. Ao contrário, essas escolas continuaram a ensinar do mesmo modo como faziam nas escolas especiais. As escolas não ressignificaram o bastante para oferecer um ensino diferente aos alunos da educação especial. (ALMEIDA, 2003)

As análises de Almeida (2003, p.194) mostram que uma proposta institucional como esta deveria ser integrada e articulada à toda a política educacional do Estado de Goiás, e não apenas aos professores da educação inclusiva que atuavam com alunos Paee, pois, se é uma visão macro de educação, a formação não pode ser reduzida a apenas uma categoria profissional que está na linha de frente.

QUADRO 9 - Formação de Professores do Peedi - 2001.

Ano	Órgão Executor	Curso ou atividade/	Carga Horária	Público-alvo
2001	SEE	Escrita e Leitura no Sistema Braille e Cálculos no Sorobã	120h	Professor de Apoio à inclusão
	SEE	Mediação do Conhecimento em Salas Alternativas de EJA.	40h	Professor jovem e adulto (EJA)
	SEE	Construção do Saber na Escola Inclusiva	40h	Coordenador, Professor de apoio à inclusão.
	SEE	Política Educacional	40h	Pedagogo, Psicólogo, Fonoaudiólogo, Ass. Social
	SEE	Inteligências Múltiplas na Educação Inclusiva	40h	Professor
	SEE	Atuação Fonoaudiológica na Escola	40h	Fonoaudiólogo
	SEE	Dinâmica para Trabalhar Limite e Disciplina na Sala de Aula	40h	Psicólogo
	SEE	Serviço Social: Atuação na Escola Inclusiva	40h	Ass. Social
	SEE	Aprimoramento de Instrutores da Libras: Etapa 1	40h	Instrutor
	SEE	Atuação do Intérprete de Libras na Escola Inclusiva	40h	Intérprete
	SEE	Libras: Níveis I, II, III e IV	160h	Professor, Coordenador
	SEE/	Capacitação dos Profissionais dos SAI das Escolas Inclusivas	40h	Fonoaudiólogo Psicólogo Intérprete e Instrutor
	SEE	Formação de Monitores das Áreas: Deficiência Mental, Altas Habilidades, Síndromes, Deficiência Visual e Deficiência Auditiva	40h	SAI

Fonte: Relatório da Superintendência de Ensino Especial e da Secretaria Estadual de Educação enviado ao Banco Mundial em 2004.

Em 2001, foi ministrado 13 cursos voltados a todos os profissionais do SAI o professor de apoio à inclusão e para os professores que atuavam nas salas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essas salas foram criadas dentro do programa para atender aos alunos na faixa etária entre 16 e 33, que frequentavam as extintas classes especiais e que foram remanejados para a escola regular (ALMEIDA, 2003). Cabe questionar o significado de uma sala alternativa em pleno processo de implantação do programa de educação inclusiva, isso parece um contrassenso, pois, se a proposta era que todos os alunos convivessem e aprendessem juntos, não justifica continuar segregando-os em salas separadas.

Identificamos que a formação continuada manteve a temática sobre a deficiência visual e auditiva. Consta que, nesse ano, foi ofertada a formação de monitores nas áreas deficiência mental, altas habilidades, síndromes, deficiência visual e auditiva, inteligências múltiplas e que o público-alvo dessa formação foram os Técnicos da SUEE e técnicos da SAI, contudo, o documento não esclarece quem seriam esses monitores. O programa também ofertou o curso de Libras: Níveis I, II, III e IV aos professores e coordenadores, que trouxe uma temática nova, o curso de aprimoramento de Instrutores de Libras, ofertados aos instrutores de libras³⁸, e também cursos para a atuação do Intérprete³⁹ de Libras na escola inclusiva.

Percebemos que a formação assumia outra perspectiva, pois, se durante o ano de 1999 e 2000 a SEE e a SUEE mantiveram o controle da política de formação continuada, a partir de 2001, o Estado começa a descentralizar a formação para as SREC por meio dos multiplicadores para os municípios polos. Em 2002 é considerada a fase de consolidação. A formação continuada não inovou em relação à oferta de cursos, o que fica evidente é que se repetiram as mesmas temáticas dos encontros anteriores.

QUADRO 10 - Formação do Professor no Peedi-2002.

Ano	Órgão Executor	Curso ou atividade	Carga Horária	Público-alvo
2002	SEE/SUEE	Teorias e Práticas para a Diversidade -	40h	Psicólogo, Fonoaudiólogo, Ass. Social

Continua QUADRO 10 -

³⁸ É um profissional que, deve ser surdo e apresentar laudo médico e exame audiológico que comprovem a surdez e fica lotado nas regionais de ensino – SREs e CAEES. (GOIÁS, 2011).

³⁹ É o professor que permanece nas Unidades Escolares que possuem alunos com deficiência auditiva.

Ano	Órgão Executor	Curso ou atividade	Carga Horária	Público-alvo
2002	SEE/SUEE	Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva	40h	Pedagogo
	SEE/SUEE	Mediação de Práticas Pedagógicas em Educação para a Diversidade	80h	Psicólogo Fonoaudiólogo
	SEE/SUEE	Libras: Níveis I, II, III e IV		Professor
	SEE	Escrita e Leitura no Sistema Braille e Cálculos no Sorobã		Professor
	SEE	Educação inclusiva e dificuldade de aprendizagem, dificuldade de comunicação visual, dificuldade de comunicação auditiva e síndromes.		Não consta

Fonte: Relatório da Superintendência de Ensino Especial (SUEE) e da Secretaria Estadual de Educação (SEC/GOIÁS) enviado ao Banco Mundial em 2004.

Observamos que os temas trabalhados enfatizaram: os princípios e a filosofia da educação inclusiva; a Mediação de Práticas Pedagógicas em Educação para a Diversidade; as deficiências sensoriais; o ensino de Libras enquanto canal de comunicação entre o surdo e ouvinte. O público-alvo foi novamente o SAI e os professores da rede regular. No que se refere à carga horária, consta no documento apenas a de alguns cursos, que permaneceu fixada em 40h.

Em 2003, a SUEE compreendia que o programa já havia cumprido as metas planejadas e, desse modo, cabia às SREs dar prosseguimento à formação continuada dos professores das escolas inclusivas.

QUADRO 11 – Formação dos Professores no Peedi-2003

Ano	Órgão Executor	Curso ou atividade	Carga Horária	Público-alvo
2003	SEE	Prática e Formação de Professores em Resposta às Necessidades Pedagógicas Atuais		Professores
	SEE	Libras: Níveis I, II, III e IV		Professores

Fonte: Relatório da Superintendência de Ensino Especial (SUEE) e da Secretaria Estadual de Educação (SEC/GOIÁS) enviado ao Banco Mundial em 2004.

Nesse ano, a oferta se limitou ao ensino de Libras e à prática e à formação de professores em resposta às necessidades pedagógicas. Essa carência pode ser justificada por vários motivos: pelo fato do programa estar em fase de encerramento; por ser um ano eleitoral e o candidato a governador concorrer à reeleição no estado.

No relatório enviado ao Banco Mundial, a SEE sistematizou estatisticamente os resultados do Peedi, considerando o número de alunos atendidos, o número de

professores capacitados, o total de horas em curso, os municípios atendidos e suas respectivas escolas e os recursos do Peedi durante os quatro anos. Vejamos

QUADRO 12 – Relatório do Peedi: 1999 - 2003

Ano	Alunos atendidos	Professores capacitados	Carga total horária dos cursos ministrados	Municípios atendidos	Escolas atendidas	Recursos alocados
1999	-	125	105	77	-	-
2000	3.547	3.789	477	246	54	289.448,00
2001	2.994	4.532	3.510	246	281	1.550.000,00
2002	5.312	4.130	1338	246	363	1.618.624,94
2003	5.880	4.161		246	479	730.480,00
Total	17.733	16.612	5.430 h.	246	1.177	4.188.552,92

Fonte: Relatório da Superintendência de Ensino Especial (SUEE) e da Secretaria Estadual de Educação (SEC/GOIÁS) enviado ao Banco Mundial em 2004.

Segundo o relatório enviado ao Banco Mundial pelo governo de Goiás em 2004, o Peedi foi um projeto piloto, que objetivou transformar o sistema educacional em um sistema inclusivo a partir da formação de professores e gestores da rede regular. Tal projeto se caracterizou como uma experiência do Brasil, que poderia ser replicada em outros países latino-americanos cujas realidades históricas, políticas, geográficas, econômicas, culturais e sociais guardam certas semelhanças. (GOIÁS, 2003)

No relatório, consta que, em 1999, apenas 77 municípios ofertavam algum tipo de serviço da educação especial, em 2003, o programa ampliou esse atendimento, para os 246 municípios. O número de escolas inclusivas, que a princípio era apenas 54, encerrou com 1.177 unidades escolares. Essa adesão alterou o número de alunos com deficiências atendidos no ensino regular, que saltou de 3.547, em 2000, para 17.733, em 2003. Porém, sabe-se que esse número representa um percentual insignificante de alunos com Pae se considerarmos aqueles que estão fora do sistema escolar. (MENDES, 2011a)

No que se refere à formação continuada, consta no diagnóstico inicial que apenas 125 professores eram especialistas na área, entretanto, o quadro anterior demonstra que o programa formou 16.612 professores, somando, ao todo, 5.430 horas de curso. Cabe ressaltar que a Suee assinou algumas parcerias entre com instituições de ensino especializado, tais como o Sistema Educacional Chaplin trabalha a divulgação da Libras, o Centro Brasileiro de Reabilitação e Apoio ao Deficiente Visual (Cebrav), com a reabilitação das pessoas que ficaram cegos.

Esse dado mostra que a meta principal da formação ofertada por essas instituições não tinha a preocupação em formar o professor para o ensino, a ênfase é divulgar e reintegrar o deficiente à sociedade.

Consta no relatório da Suee que foi destinado um recurso para a execução do Peedi (1999), que foi repassado pelo próprio MEC. Desse modo, o programa foi realizado por iniciativa da Suee, utilizando recursos provindos da SEE ou do MEC, que eram destinados ao ensino especial. (ALMEIDA, 2004)

O relato preparado pela Suee a ser encaminhado ao Banco Mundial foi elaborado no sentido de mostrar que o modelo desenvolvido em Goiás poderia ser referência para o MEC e para o BM, como exemplo de educação inclusiva a ser seguido pelo país. Não obstante, a política estadual de inclusão educacional, expressa no Peedi, teve seu recurso alocado do ensino especial, sem dúvida, seus pressupostos foram fundamentados nos documentos internacionais que vêm financiando a política educacional do Brasil.

Para dar continuidade ao referido programa, em 2005, o governo implantou em todo estado o projeto Sociedade Goiana de Inclusão. Nesse projeto, a formação continuada de professores aconteceu também via Suee e SREs, por meio de ciclo de palestras com temática formação referentes às deficiências e aos princípios da educação inclusiva, seguindo a política dos multiplicadores na oferta de formação continuada (KAMIMURA, 2004).

Acompanhando os direcionamentos da política nacional da educação especial, em 2006, Goiás aprovou a Resolução nº 07, 15 de Dezembro de 2006, instituindo que a formação do professor da educação especial deveria acontecer em nível superior, especificamente nos cursos de licenciatura em educação especial, pós-graduação específica para a educação especial e nos programas especiais de complementação pedagógica. A Resolução dispõe que a formação de professores pode ser feita de forma continuada, integrada e concomitante com o trabalho docente.

Em 2008, Goiás lança o Plano Estadual de Educação (2008-2017), com a Lei Complementar nº 62, de 9 de outubro de 2008, publicada no Diário Oficial do Estado de Goiás, de 17/10/2008. O Plano defende que, para a construção de uma escola inclusiva, o esforço deve caminhar em várias direções, não apenas no âmbito escolar, ou seja, deve-se: investir na capacitação dos profissionais, das famílias, da comunidade, do pessoal de apoio, das equipes multiprofissionais; promover a

adaptação das estratégias didáticas e dos materiais; e adequar a estrutura física (GOIÁS, 2008).

Dentre os objetivos e metas estabelecidos pelo Plano para a formação do professor da educação especial, destacamos a inclusão de conteúdos e disciplinas nos níveis médio e superior, e habilitação específica, em nível de graduação e de pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial (GOIÁS, 2008).

Essa mesma prerrogativa foi tratada nas Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás de 2009/2010 e 2011/2012, em que a Secretaria de Estado da Educação (Seduc) definiu que a formação de professores para a educação especial deverá acontecer em nível superior, e admitiu-se professores que comprovaram formação em programas especiais de complementação pedagógica (GOIÁS, 2012).

Tais documentos reforçaram o que já estava posto pela Resolução nº 2 de 2001, que define quem é o professor capacitado e quem é o professor especializado. Nas diretrizes de Goiás, o professor capacitado, ou aquele que vai atuar na sala regular, deverá estar apto para perceber as NEE dos alunos, respeitar a diversidade e valorizar a educação inclusiva, além de flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento, de modo adequado à diversidade e às necessidades especiais de aprendizagem, avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento à diversidade, e, atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

Do mesmo modo, requerem dos professores especializados em educação especial competências que lhes ajudem: a identificar as NEE dos alunos; definir e implementar estratégias de flexibilização e adaptações curriculares, procedimentos didático-pedagógicos, práticas alternativas e processos avaliativos adequados à diversidade e às NEE dos alunos; e trabalhar em equipe, apoiando o professor de classe comum na promoção da aprendizagem dos alunos (GOIÁS, 2010).

Aos professores que já exercem suas funções de docência ou orientação pedagógica na área de Educação Especial e que não possuem cursos de especialização, será permitida a sua permanência, considerando a participação em cursos de capacitação de formação continuada e permanente e, ainda, a sua formação em serviço.

Nessas diretrizes, consta que ainda é atribuição do professor do AEE estabelecer um cronograma de atendimento aos estudantes, no mínimo, duas vezes por semana, totalizando quatro horas semanais. Em relação ao agrupamento, define-se que pode ser por tipo de déficit, ou então com mais de um tipo de deficiência, além disso, objetiva-se estreitar os laços com os pais ou responsáveis, promovendo encontros mensais para socializar o progresso da aprendizagem dos estudantes com NEE.

As atribuições do professor da SRMs, foram acrescidas pela Nota Técnica Seesp/GAB/Nº 11/2010, que orientou a atuação dos professores de SRMs de acordo com as exigências da política do Estado de Goiás.

1. Programar, e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum;
2. Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos;
3. Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, bem como as parcerias com as áreas intersetoriais;
4. Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades,
5. Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais; ensino da Língua Portuguesa; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa; ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA; ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e promoção de atividades.

Percebemos que há uma multiplicidade de atribuições prescritas como responsabilidade do professor da SRMs, e elas não se limitam ao âmbito escolar, ao contrário, estendem-se até a busca de parcerias intersetoriais da saúde e ação social. As atribuições são genéricas e complexas e, muitas vezes, não é possível cumpri-las, pois, além de o professor não ter formação para executar tantas atribuições, falta-lhe tempo e experiência, pois, como apresentado na descrição do perfil dos professores do AEE, alguns apenas recentemente iniciaram a atuação como professores das SRMs. Pensar o trabalho do professor do AEE como um serviço e com múltiplas tarefas e funções, suscita a necessidade de problematizar

se não incorremos no erro de dificultar o processo de inclusão escolar dos estudantes com NEE.

Em 2011, o Secretário de Estado e Educação de Goiás aprovou a Portaria nº 4060/2011 (GAB/SEE), que define o pedagogo como profissional autorizado para atuar nas SRMs, porém, na ausência deste, outros professores poderão ser aceitos desde que apresentem pós-graduação relativa à educação especial concluída ou com, no mínimo, seis meses de curso no corrente ano e ser efetivo com disponibilidade de quarenta (40) horas semanais ou trinta (30) horas para um turno. Nisto percebemos uma contradição, pois, de acordo com o perfil das professoras participantes da pesquisa, três não possuem vínculo efetivo, trabalhando como contrato temporário.

3.4 Cursos de Formação Continuada Promovidos Pela Subsecretaria Regional da Educação de Catalão

Após o levantamento dos cursos de formação promovidos pela SREC, por meio de seus relatórios, dividimos os cursos em quatro categorias de análise: a primeira trata dos cursos realizados dentro do Peedi, entre 1999 a 2003, a segunda que apresenta os cursos realizados entre 2004 a 2007, a terceira categoria são os cursos entre 2008 a 2011 e a quarta categoria são os cursos que aconteceram em 2011. Essa divisão foi proposta no sentido de marcar os momentos distintos em que a formação aconteceu no âmbito da SREC. Sistematizamos os dados em um quadro, apresentando o ano, o curso que foi ministrado, a modalidade presencial e o local onde foi realizado.

QUADRO 13 – Cursos de Formação promovidos pela SREC de 1999 -2003.

Ano	Cursos	Modalidade	Local
1999	Fórum da Educação para a Diversidade na Escola Inclusiva	Presencial	Goiânia
	Educação Inclusiva	Presencial	Goiânia
	Estudos sobre Educação Inclusiva	Presencial	Catalão
	Estudo sobre Educação Inclusiva	Presencial	Anápolis
	Braille e Sorobã I etapa	Presencial	Goiânia
	Educação Inclusiva	Presencial	Catalão
	Braille e Sorobã	Presencial	Goiânia
	Libras – nível I	Presencial	Caldas Novas
	Aprender Sempre com as diversidades	Presencial	Catalão

Continua QUADRO 13 -

Ano	Cursos	Modalidade	Local
2000	Curso Introdutório de Libras – nível I e II	Presencial	Catalão
	Temáticas sobre Bilinguismo	Presencial	Goiânia
	Como a escola reage à inclusão	Presencial	Goiânia
	Surdez e Educação	Presencial	Goiânia
	Adaptação curricular e currículo adaptado	Presencial	Caldas Novas
	Aprender Sempre com as diversidades	Presencial	Catalão
	Programa Estadual para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva	Presencial	Goiânia
	Construindo uma proposta curricular para alunos com deficiência mental	Presencial	Caldas Novas
	Diversidade alunos mais capazes	Presencial	Caldas Novas
2001	A construção do saber na escola inclusiva	Presencial	Caldas Novas
	Recursos instrumentais de ação para o autista	Presencial	Caldas Novas
	Capacitação para técnicos do SAI	Presencial	Caldas Novas
	Itinerante sobre educação inclusiva	Presencial	Catalão
	Formação de monitores para as síndromes, superdotação, deficiência mental, visual e auditiva.	Presencial	Caldas Novas
	Inteligências múltiplas na educação inclusiva	Presencial	Caldas Novas
	Capacitação para técnicos do SAI	Presencial	Caldas Novas
	Adaptações curriculares	Presencial	Catalão
	Libras nível IV	Presencial	Catalão
	Laboratórios itinerantes	Presencial	Morrinhos e Itumbiara
	Autismo e outros atrasos no desenvolvimento	Presencial	Goiânia
	2002	Teorias e práticas pedagógicas na diversidade	Presencial
Práticas pedagógicas para a educação na diversidade		Presencial	Catalão
Síndromes/educação inclusiva		Presencial	Catalão
Adaptações curriculares e diretrizes;		Presencial	Catalão
Superdotação e deficiência visual		Presencial	Catalão
Educação inclusiva		Presencial	Catalão
Libras		Presencial	Catalão
2003	Inteligências múltiplas	Presencial	Catalão
	Deficiência mental	Presencial	Catalão
	Estudos de Libras	Presencial	Catalão
	Construção do saber na escola	Presencial	Catalão
	Deficiência auditiva	Presencial	Catalão
	Encontros pedagógicos nas unidades inclusivas	Presencial	Catalão
	Prevenção de doenças e deficiências	Presencial	Catalão
	Português para surdo	Presencial	Catalão
	Laboratório itinerante escolar	Presencial	Catalão e Goiandira

Fonte: Relatório dos cursos da SREC no período de 1999 - 2003.

Como verificamos no quadro oito (8), em 1999, que foi o ano de sensibilização, teve como marco o Fórum da Educação para a Diversidade. Os cursos de destaque foram sobre implantação do paradigma da educação inclusiva e apenas dois cursos se direcionaram as deficiências sensoriais. Esse dado pode ser justificado pelo momento político que Goiás atravessava, o governo que assumiu o

Estado anunciava o início de um “Tempo Novo”⁴⁰, em que se defendia o movimento de transformação do sistema educacional na perspectiva inclusiva.

O modelo de educação e de formação que se instalava naquele período dava mostras de que se aliava aos pressupostos neoliberais e às políticas das agências internacionais, seguindo a lógica de assegurar a todos o direito a educação (SALAMANCA, 1994). Flores (2011) ressalta que essa é uma característica do neoliberal, ou seja, o discurso da inclusão como possibilidade de melhorar o padrão de democratização dos espaços escolares e de fomentar o discurso da igualdade de oportunidades.

Em 2000, na fase de implementação, todos os cursos de formação foram organizados pelo cronograma proposto pelo Peedi. Nesse ano, a SREC sediou o curso de Libras e uma palestra sobre os princípios da educação para a diversidade. As temáticas centralizaram três eixos de formação, sendo eles: deficiência (auditiva, mental, e os mais capazes); paradigma da educação inclusiva; e avaliação e adaptação curricular.

Com a expansão do programa, em 2001, a SREC registrou 15 cursos. Ressaltamos que nesse ano Itumbiara e Morrinhos aderiram ao Peedi e contaram com a visita do Laboratório Itinerante⁴¹ para divulgar a proposta da educação inclusiva. Do total de 15 encontros, três foram realizados em Catalão. A formação em Libras e Soroban se manteve presente, bem como os cursos de formação para os monitores em várias deficiências.

Em 2002 e 2003, considerada a fase da implantação, houve uma mudança significativa quanto à oferta dos cursos. Ocorreu um deslocamento dessa oferta quando a Sree delegou às SREs a iniciativa de promover a formação através dos multiplicadores que haviam participado de toda a formação nos anos anteriores. A SREC assumiu a formação da microrregião e multiplicaram-se os cursos do Peedi para as professoras das cidades jurisdicionadas por ela.

A ênfase foi no estudo das diversas deficiências, mesclando a teoria e as práticas pedagógicas. Vale ressaltar que, embora a Libras tenha liderando o *ranking*, com ciclos de estudos semestrais, o foco não era direcionado ao ensino da língua ao estudante com deficiência, mas, sobretudo, à disseminação dessa língua.

⁴⁰ Slogan do candidato eleito Marconi Ferreira Perillo Júnior eleito no ano de 1998 e reeleito em 2002, e em 2010 voltou novamente como governador do estado.

⁴¹ Laboratório Itinerante.

A partir de 2004, a proposta de formação continuada desenvolvida pela SREC ganha novo formato, já não se centraliza apenas na Suee, mas promove a formação em serviço e busca parceria com instituições especializadas.

QUADRO 14 – Cursos de Formação promovida pela SREC de 2004 - 2007.

Ano	Cursos	Modalidade	Local
2004	Encontro sobre surdez e comunicação	Presencial	Catalão
2005	Palestra: autoestima na sala e superdotação	Presencial	Catalão
	Língua Brasileira de sinais	Presencial	Catalão
	Laboratório itinerante sobre educação inclusiva	Presencial	Catalão
	Língua Brasileira de sinais	Presencial	Catalão
	Laboratório itinerante sobre educação inclusiva	Presencial	Catalão
	Braile e soroban	Presencial	Catalão
	Libras – Aspedec ⁴²	Presencial	Catalão
2006	Ciclo de estudos da Libras – Aspedec	Presencial	Catalão
2007	Libras	Presencial	Catalão
	Palestra- como lidar com necessidades especiais	Presencial	Catalão

Fonte: Relatório dos cursos da SREC no período de 2004 - 2007.

Com o encerramento do Peedi, observamos que, no período de 2004 a 2007, a oferta de cursos sofreu um decréscimo significativo. Apenas oito cursos foram ofertados nas áreas da surdez, Libras, Braille, Sorobã e Superdotação. Constata-se, em 2006, a presença de uma instituição não governamental em parceria com a SREC, para ministrar curso de Libras aos professores da rede regular. Isso demonstra uma desresponsabilização do Estado na oferta de formação continuada.

A esse respeito, Dourado (2007) esclarece que as políticas educacionais no Brasil têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade e pela carência de planejamento de longo prazo. Tal dinâmica tem favorecido ações sem a devida articulação com os sistemas de ensino, destacando-se, particularmente, gestão e organização, formação inicial e continuada, estrutura curricular, processos de participação.

Com o desamparo da Suee, a SREC desloca novamente os cursos de formação continuada para as unidades escolares. Na escola de referência à inclusão, houve uma concentração de alunos com deficiência e ela passou a sediar os cursos de formação ofertados pelos multiplicadores do SAI, juntamente com a coordenação do ensino especial.

⁴² Associação das Pessoas Portadoras de Deficiência de Catalão, voltada para inserção e inclusão social das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, através de parcerias com as empresas.

Pletsch (2010) concorda que com a omissão do estado, e explica que a escola acaba ficando refém da política de inclusão, o que a força a buscar parceiros na comunidade local para resolver os problemas da inclusão. A autora afirma que quando o estado estimula a formação em serviço, ele está apenas cumprindo uma prescrição dos organismos internacionais que ditam as regras políticas da educação e da formação dos professores.

A escassez de cursos também pode ser atribuída ao lançamento do PEE-DD 2003-2010, que teve como objetivo orientar os dirigentes estaduais e municipais na implementação de sistemas educacionais inclusivos.

As críticas de Pletsch (2010) ao modelo de multiplicação adotado pelo neoliberalismo, se fundamentam no sentido de que esse paradigma enfrenta muitos entraves para sua real efetivação, e destaca como agravantes: a falta de critérios para avaliação do programa, a descontinuidade dos governos municipais, a rotatividade das equipes, a falta de diálogo e articulação entre os entes federados. A autora levanta um aspecto relevante que é a exigência da matrícula dos alunos com deficiência mental na rede regular, sem, contudo, garantir que realmente o processo de escolarização esteja acontecendo.

Outro fator que dificulta a inclusão escolar é a descontinuidade dos programas dos governos. Percebemos que não há vontade política em dar continuidade as ações governamentais implementadas em gestão anteriores as quais poderiam a longo prazo beneficiar os alunos Paee, como afirma Glat (1998, p.14)

É fato corriqueiro: muda governo, muda política educacional! Reestruturam-se as Secretarias de Educação, modificam-se os currículos, opta-se por diferentes “filosofias”, teorias e métodos educacionais; constroem-se novos materiais e recursos pedagógicos; desenvolvem-se outros procedimentos de avaliação, e assim por diante. E o que é mais grave: via de regra, as mudanças são feitas sem qualquer análise ou estudo aprofundado da situação anterior. Muda-se até o que está dando certo!

A análise da autora é muito pertinente pois, retrata como a política educacional é pensada no país, não há interesse governamental em prosseguir com ações que muitas vezes podem indicar novos caminhos para a inclusão escolar.

A partir de 2008, com a aprovação da PNEE-PEI, a SREC reinicia a formação continuada para os professores da educação especial e inclusão do AEE.

Essa formação aconteceu por meio dos multiplicadores da Rede de Apoio à Inclusão (Reai) ⁴³, antigo SAI.

QUADRO 15 – Cursos de Formação promovida pela SREC de 2008 - 2010.

Ano	Cursos	Modalidade	Local
2008	Cursos e Ciclo de estudos da Libras	Presencial	Catalão
	ENCONTRO COM TEMÁTICAS: Fundamentos Legais, Fundamentos Teóricos, Princípios, Diretrizes da educação inclusiva; Deficiências física, mentais, sensoriais; Avaliação para a Diversidade.	Presencial	Catalão
2009	Ciclo de estudos de Libras	Presencial	Catalão
2010	ENCONTROS COM TEMÁTICAS: Diretrizes da SEE/COEE; Atribuições da RAI; Princípios da Educação inclusiva Deficiência Mental; Dificuldade de aprendizagem e doença Mental; Hiperatividade e Síndrome de Down.	Presencial	Catalão
	ENCONTROS COM TEMÁTICAS: Avaliação para a diversidade,; oficina de jogos pedagógicos, Avaliação para a Diversidade; Deficiência Mental; Defic. Mental X Doença Mental.	Presencial	Catalão
	Avaliação para professores Interpretes e instrutores	Presencial	Goiânia
	Atividade Física para a pessoa com deficiência	A distância	Catalão
	Português para surdos;	Presencial	Catalão
	I Congresso Estadual para a diversidade	Presencial	Goiânia
	Língua Brasileira de Sinais	Presencial	Catalão
	Gestão Pedagógica Práticas inclusivas e Educar na diversidade	Presencial	Catalão
	Curso de Aperfeiçoamento em AEE a distância	Presencial	Catalão
	2010	Formação Docente para profissionais do educando com deficiência	Presencial
Braile e soroban		Presencial	Catalão
Surdo, cegueira e Baixa Visão		Presencial	Goiânia
Atendimento Especializado para Transtorno Global do Desenvolvimento		Presencial	Goiânia
I Encontro dos Centros de Atendimento Educacional Especializado		Presencial	Goiânia
Avaliação para a diversidade		Presencial	Ouvidor
Palestra: Diferentes, mas não Desiguais – Viva a Diferença		Presencial	Catalão
Aperfeiçoamento em atendimento educacional especializado		A distância	Não consta
Plano Nacional de Formação dos professores da educação básica/educação especial; (EAD)		A distância	Catalão
Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação inclusiva – EaD/UEG		A distância	Não consta
Atendimento Educacional Especializado para surdos - EaD	A distância	Não consta	

Fonte: Relatórios da SREC no período de 2008-2010.

⁴³ É o antigo Setor de Apoio à Inclusão nas Diretrizes Operacionais da Rede Pública de Estadual de Ensino em Goiás 2011/2012, que foi alterado para Rede Educacional de Apoio à Inclusão (Reai) que trabalha com as SREs, as unidades escolares de educação básica, Centros de Atendimento Especial e as Unidades de Suporte Pedagógico.

Conforme apresentam os relatórios, os cursos foram organizados em forma de encontros, com uma carga horária entre quatro e oito horas. As temáticas enfatizaram os fundamentos legais e teóricos da educação inclusiva e as diretrizes políticas do sistema de ensino de Goiás. Além disso, o estudo priorizou as deficiências (deficiência visual, auditiva, intelectual) e um encontro foi sobre avaliação para a diversidade.

A partir de 2010, aparece o modelo de formação a distância para professores da educação especial, dando um novo contorno à formação do professor da educação especial com ênfase no AEE. Dos 20 cursos ofertados por essa SREC, quatro foram a distância, três tiveram como foco o AEE, e, 1, a formação dos professores para a educação especial.

Vale ressaltar que, no ano de 2010, foi realizado o I Congresso Estadual para a Diversidade, que marcou os dez anos da implementação do Peedi em Goiás. O balanço feito pela SREC é que durante a referida década todas as escolas estaduais se tornaram inclusivas com a matrícula de alunos público alvo da educação especial, mas reconhece que os resultados ainda são insatisfatórios.

QUADRO 16 – Cursos de Formação promovidos pela SREC em parcerias com outras instituições 2011

Ano	Cursos	Modalidade	Local
2011	Encontro sobre Educação Inclusiva	Presencial	Catalão
	Programa de Formação na área da Educação Especial - EAD	A distância	Não consta
	Ciclo de estudos em Libras	Presencial	Catalão
	Aquisição e compreensão de leitura por alunos surdos	Presencial	UFG/Campus Catalão
	I Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial	Presencial	UFG/Campus Catalão
	Curso com instrutores de Braille e Libras e Intérpretes de Libras	Presencial	UFG/Campus Catalão
	II Encontro do Observatório Goiano de Educação Especial	Presencial	UFG/Campus Catalão
	III Encontro do Observatório Goiano de Educação Especial	Presencial	UFG/Campus Catalão
	IV Encontro do Observatório Goiano de Educação Especial	Presencial	UFG/Campus Catalão
	V Encontro do Observatório Goiano de Educação Especial	Presencial	UFG/Campus Catalão

Fonte: Relatórios do ano de 2011.

No ano de 2011, o curso de formação sofre alterações. As poucas iniciativas da SREC ainda permanecem no formato dos anos anteriores, priorizando apenas o

curso de Libras e educação inclusiva. No referido ano, os relatórios apontaram como formação continuada a participação dos professores no Ogeesp, que, embora, sendo um projeto de pesquisa, também se constitui como um espaço de formação.

Em síntese, o que podemos apreender sobre os cursos de formação ofertados pela SREC é que, desde o momento da implementação do Peedi, houve uma centralidade nos cursos de Libras e de Braille e Sorobã, que, durante a oferta da modalidade presencial, regulou toda a formação. A carga horária dos cursos ficou estabelecida entre 40 e 80 horas; depois, os cursos foram transformados em encontros temáticos com carga horária de 4 a 32 horas. Libras conseguiu se manter durante todo o programa, mas não com um caráter formativo, mas apenas como um meio de estabelecer a comunicação com os alunos surdos.

Mesmo sob um programa tão arrojado a política dos multiplicadores da formação continuada não conseguiu os resultados esperados e isso aparece nas análises de Almeida (2003) sobre a educação especial em Goiás. Segundo a autora, a SEE já está revendo a formação por multiplicadores, uma vez que, apesar de todos os gastos com esta formação, a Sree não conseguiu alcançar os objetivos desejados. Pensamos que, ao invés de se priorizar tantos cursos, uma proposta de formação deveria ser pensada no âmbito da Universidade.

Pletsch (2011, p. 45) chama atenção no sentido de que,

a estratégia da multiplicação utilizada pelo Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade não vem atingindo suas metas de disseminar a política de educação inclusiva nos municípios e apoiar a formação de gestores e educadores. Essa realidade parece se agravar ainda mais quando analisamos os dados de pesquisas sobre a escolarização de alunos com deficiência mental que, de maneira geral, vem sendo matriculados no sistema comum de ensino sem a garantia de aprendizagem e desenvolvimento.

A política dos multiplicadores adotada pelo governo não têm mostrado resultados animadores. Esse modelo muitas vezes não responde às necessidades concretas do trabalho docente, pois, no repasse, a formação pode perder a excelência. Freitas (1992) defende que se torna urgente discutir uma ação sistemática em relação à formação dos profissionais da educação a partir de uma diretriz política que articule formação de qualidade, salários dignos e formação continuada.

3.5 A Formação Continuada dos Professores de Educação Especial

O levantamento dos cursos de formação continuada realizados pelos professores foi efetuado a partir da análise dos certificados dos cursos de formação, por meio da sistematização dos cursos por ano, descrição/título, modalidade, carga horária, categorias, órgão idealizador e *lôcus* de realização, e participantes. Sistematização o quando (17) a partir do: ano, curso, modalidade, carga horária, órgão idealizador e local de realização, professoras participantes.

Quadro 17 – Cursos de Formação realizados pelos professores de AEE - 1999 - 2003.

Ano	Descrição	Modalidade	C. H	Órgão idealizador Local de realização	Professora Participante
1999	Não consta	x	X	x	x
2000	Introdução à Língua de Sinais	Presencial	40h	SUEE/Caldas Novas	Isabela
2001	Métodos e Técnicas em Sorobã I	Presencial	40h	SUEE/Goiânia	Isabela
	Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS-I	Presencial	40h	SUEE/Catalão	Isabela
	Introdução do Sistema Braille	Presencial	40h	SUEE/Goiânia	Isabela
	Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS-II	Presencial	40h	SUEE/Catalão	Isabela
	Avaliação Curricular	Presencial	40h	SUEE/Goiânia	Isabela
	Proposta para o deficiente mental.	Presencial	40h	SUEE/Goiânia	Isabela
	Formação de monitores na área de deficiência visual;	Presencial	40h	SUEE/Caldas Novas	Isabela
2002	Língua Brasileira de Sinais – IV.	Presencial	40h	SUEE/Catalão	Isabela
	Deficiência visual/Método e técnica em Braille	Presencial	08h	SREC/Catalão	Michele
2003	Mediação de práticas pedagógicas em educação para a diversidade;	Presencial	80h	SREC/Catalão	Wanda Michele

Fonte: Certificados dos cursos realizados pelos professores no período de 2000 - 2003.

Podemos verificar que desde a implementação do Peedi, em 1999, a Suee, vem propiciando a formação, e isso se confirma nos relatórios da SREC, entretanto, na análise dos certificados do ano de 1999 não consta nenhuma participação das professoras do AEE. Somente a partir de 2000 até 2003 é que houve uma articulação entre três propostas de formação continuada.

Observamos que, das 21 professoras da pesquisa, apenas quatro realizaram algum curso do Peedi. A Isabela foi professora acompanhando o programa e participou da formação como multiplicadora do programa da SREC. Em 2002 e 2003, ela

assumiu a condição de formadora e Wanda e Michele participaram dessa formação como professoras da educação especial, mas não necessariamente do AEE.

Percebemos que, embora se buscasse uma mudança de paradigma do modelo da integração para a inclusão escolar, os cursos de formação ainda se centralizavam numa formação que priorizava o conhecimento dos temas sobre as deficiências.

A SREC seguiu a política de formação presencial definida pela Suee. Do mesmo modo, o município também seguiu a proposta da multiplicação nos cursos. A carga horária por temáticas foram planejadas dentro 40h e 80h, como previsto pelo Peedi. Com a expansão do programa em 2004, a SREC prosseguiu com a formação continuada. Vejamos:

QUADRO 18 – Cursos de Formação realizados dos professores de AEE: 2004 - 2008.

Ano	Descrição	Modalidade	C.H.	Órgão/idealizador Local de realização	Professora Participante
2004	Metodologia Recursos Especiais: Estudos e Técnicas para o Trabalho com a Diversidade	Presencial	80h	Suee/Pires do Rio	Wanda Ana Michele
	Ciranda de Aprendizagens: Deficiência Auditiva	Presencial	4h	Suee/Piracanjuba	Isabela
	Libras; Português para surdo; Braille e avaliação processual, Sorobã e adaptação curricular;	Presencial	32h	SREC/Catalão	Isabela Wanda
2005	Língua Brasileira de Sinais – Nível I	Presencial	40h	Suee/SREC/Catalão	Michele
	Escrita e leitura no Sistema Braille e Cálculos no Sorobã - nível I;	Presencial	40h	Suee/SREC Catalão	Hilda Michele
2006	Ciranda de Aprendizagem: Condutas Típicas/Síndromes;	Presencial	4h	Suee/Goiânia	Isabela
	Educação, Inclusão e Diversidade	Presencial	08h	Sistema Educ. Chaplin SREC (Goiânia)	Wanda Michele
	Braille e Sorobã	Presencial	20h	Suee/SRC/Catalão	Michele
	Formação específica para o trabalho com a diversidade	Presencial	20h	SER/Pires do Rio	Michele
	Formação específica para o trabalho com a diversidade	Presencial	40h	SREC/Catalão	Michele
2007	Não consta nenhuma participação	X	X	x	x
2008	Língua Brasileira de Sinais – Uma expressão de comunicação	Presencial	20h	SREC/Catalão	Ana Michele
	Braille	Presencial	20 h	SREC/Catalão	Michele

Fonte: Certificados dos cursos realizados pelas professoras no período de 2004 - 2008.

Os certificados apontam que, de 2004 a 2008, cinco professoras participaram da formação continuada e os cursos realizados foram os propostos por três instâncias: SUEE, SREC e pelo Sistema educacional Chaplin, uma instituição parceira do estado para a difusão da Libras. Em 2007, não houve oferta de curso por nenhuma das instâncias, exceto uma palestra sobre como lidar com as NEE. A tônica dos cursos novamente se centralizou na deficiência auditiva e visual e na educação para a diversidade como proposta de formação.

Um estudo promovido por Bueno et. Al (2005, p. 106) sobre as Políticas de educação especial no Brasil e as normas das unidades da federação, os autores certificaram que Goiás atende as exigências e os requisitos para a formação do professor da Educação Especial no âmbito da legislação,

recomenda que os cursos superiores de formação de professores deverão oferecer informações gerais sobre vários tipos de deficiência e abordar aspectos e paradigmas da inclusão para a diversidade, se especificar, contudo, entretanto se trata de professor especializado ou de professor do ensino regular. Com relação a formação do professor do ensino regular, a tendência geral é de reiterar as prescrições da LDBEN e da Resolução de CNE/CEB n. 02/2001.

Desde a implementação da política educacional inclusiva em Goiás, a diversidade foi abraçada como o eixo norteador de todas as ações governamentais, porém devemos atentar para o fato que diversidade não é sinônimo de inclusão escolar, a primeira busca acolher na escola toda diversidade presente na nossa sociedade, respeitando as diversas etnias, as minorias sociais, os diferentes credos religiosos, entre outros, já o segundo trata especificamente de adequar a escola para receber os alunos PAAE que demanda de recursos e serviços e diferenciados

De acordo com Bruno (2009), deve-se tomar cuidado com a generalização do termo diversidade, uma vez que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (2006) focalizam a educação para a diversidade e multiculturalidade e apresentam um discurso vago e genérico sobre a formação de professores para o atendimento às necessidades educacionais especiais. Essa é uma questão relevante, pois, no momento em que se trata a diversidade como algo genérico, perde-se as especificidades dos alunos público alvo da educação especial.

Garcia (2006, pg. 312. Grifos do autor) também concorda que “o discurso da diversidade, ao mesmo tempo em que chama a atenção para o direito à educação

dos sujeitos ‘excluídos’, está a serviço de um acesso desigual à cultura humana,” pois, em nome do atendimento à diversidade dos alunos, essa bandeira pode trazer um empobrecimento da educação, quando enfatiza as flexibilizações e adaptações curriculares relacionadas a métodos e recursos diferenciados para os alunos público alvo da educação especial.

Para além da pouca oferta de formação e com o lançamento da PNEE-PI, em 2008, essa política modificou os serviços de apoio à inclusão e para a formação continuada. Essas mudanças foram evidenciadas a partir dos dados coletados nos certificados do período de 2009 e 2010,

QUADRO 19 – Cursos de Formação realizados dos professores do AEE: 2009-2011.

Ano	Descrição	Modalidade	Carga Horária	Orgão idealizador Local de realização	Participante
2009	Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	Presencial	20h	SREC/Catalão	Ana
	Encontros Temáticos: Diretrizes da SEE/COEE; Princípios da Educação Inclusiva; Deficiência Mental X Doença Mental; Hiperatividade; Síndrome de Down; Avaliação, Jogos Pedagógicos)	Presencial	08h	SREC /Catalão	Ana Isabela Amanda
2010	Educação para a Diversidade numa Perspectiva inclusiva;	Presencial	20h	SUEE/Goiânia	Isabela
	Curso Braille e Soroban	Presencial	40h	SUEE/Goiânia	Wanda Aparecida
	Braille e Sorobã	Presencial	40h	Fac. Delta/Goiânia	Sandra
	Educar na Diversidade: currículo	A distância	40h	Centro Tec. de Brasília - Ceteb	Érica
	Formação de professores na área de Português para surdo	Presencial	80h	CEE/Goiânia	Wanda
	Formação Continuada em Distúrbio de Leitura e Escrita;	Presencial	80h	CEE/Goiânia	Ana
	Adaptação Curricular para Educação Especial	A distância	80h	Campo Grande/RS	Aparecida
	Educar na diversidade: Educação Especial no Brasil no	A distância	100h	Ceteb	Erica
	Práticas pedagógicas na diversidade	A distância	120h	Ceteb	Sandra
	Surdo cegueira e Baixa visão;	A distância	120h	Ceteb	Amanda
	Prática pedagógica na diversidade;	A distância	120h	Ceteb	Erica Marli
2010	Educar na diversidade: a inclusão do aluno no contexto escolar	A distância	120h	Ceteb	Erica, Sandra
	Aquisição e Compreensão da leitura por alunos surdos	Presencial	08h	UFG/Catalão	Sandra

Continua QUADRO 19 -

Ano	Descrição	Modalidade	Carga Horária	Órgão idealizador Local de realização	Participante
2010	III Conferência Regional dos Direitos da Pessoa com Deficiência:	Presencial	08 h	Caldas Novas	Isabela Wanda Ana
	Curso Braille e Sorobã	À distancia	40h	Fac. Delta Goiânia	Sandra
	Curso de Adaptação Curricular	À distância	80h	Portal Educação/ MEC	Aparecida
2011	Estratégias para o aluno com deficiência Mental	A distância	180h	Universidade do Pará	Wanda
	Tecnologias de informação e comunicação acessível	A distância	180 h	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Wanda

Fonte: Certificados dos cursos realizados pelas professoras no período de 2009 - 2011.

Diante do que nos apresenta o quadro, em 2009 a formação continuada se restringiu apenas ao ciclo de estudos da Libras e a um encontro em que foram discutidas as temáticas relacionadas às diversas deficiências e aos princípios da educação inclusiva, temáticas que vêm acompanhando os cursos de formação continuada.

Em 2010, adentramos em um novo paradigma da formação continuada a distância. Kassar (2011) explica que esse paradigma obedece às regras das agências ou organismos multilaterais. Além disso, segundo a autora, a preferência do governo federal pela formação de educadores por meio do sistema de multiplicadores e a distância objetiva minimizar os gastos com a formação e otimizar os recursos, atingindo o maior número de professores possível dentro dos pais.

Outro dado relevante é que dos 21 cursos ofertados entre 2009 e 2011, a SREC viabilizou apenas sete, os demais foram iniciativas das professoras em buscar a formação. Os dados mostram também que, das 21 professoras que estão no AEE, apenas oito buscaram formação nos últimos três anos, sobre as demais não consta participação de nenhuma em qualquer tipo de formação continuada.

Os temas trabalhados nesse ano não se restringem apenas às deficiências, mas houve enfoque na formação para a diversidade, já que, dos treze (13) cursos que as professoras realizaram, sete abordaram a diversidade como eixo central do curso de formação. Esse dado pode sinalizar que as instituições formativas ainda

não se atentaram ao fato de que o termo diversidade não compõe a proposta da inclusão escolar, pois, o conceito é amplo e não cabe na PNEE-EI, 2008.

Em 2011, os cursos de formação continuada realizados pelas professoras não se restringiram apenas aos cursos ofertados pela SREC, mas algumas investiram na formação continuada a distância ofertada em várias universidades do país. Verificamos que esse novo modelo provocou mudanças em todos os aspectos, tais como: a modalidade presencial que vinha se constituindo ao longo do programa foi substituída pela formação a distância; a carga horária que antes tinha um teto de 40h, é alterada para o mínimo de 120h. Essa oferta demonstra o fortalecimento das instituições privadas assumindo a formação por meio de editais abertos pelo MEC, com o financiamento de bolsas de formação.

A nova configuração desarticulou a formação dos multiplicadores do Peedi, e estabeleceu a formação a distância como modelo preferencial de uma política nacional. Esse novo modelo de formação sinaliza para algumas situações distintas, uma vez que tira dos órgãos competentes a responsabilidade de promover a formação continuada, e isso, de certa forma, contraria o que está previsto na LDBEN nº 9394/96. O novo modelo atribui ao professor a responsabilidade pela própria formação, além de apresentar o AEE como tema único de formação continuada dos professores das SRMs.

No capítulo IV apresentaremos as três categorias levantadas a partir da entrevista coletiva sobre a formação inicial e a formação continuada das professoras do AEE, bem como, a ressignificação do desenvolvimento profissional através da pesquisa colaborativa.

CAPÍTULO IV

OS PROCESSOS FORMATIVOS E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Neste capítulo, apresentamos as análises construídas a partir da sistematização e tratamento com os dados coletados na entrevista coletiva. Para realização destas análises, selecionamos três grandes categorias.

As categorias aqui apresentadas foram construídas a partir das categorias levantadas pelas professoras participantes da pesquisa durante o momento de confrontação e síntese, conforme consta no quadro do capítulo II, que trata do caminho metodológico da pesquisa. São quatro as categorias: a primeira trata dos processos formativos vivenciados pelos professores AEE, a segunda, dos papéis, atribuições e atuação do professor do AEE nas SRMs, a terceira, do desenvolvimento profissional dos professores do AEE e, a pesquisa colaborativa. Segue o quadro com a sistematização

QUADRO 20 – Categorias levantadas pela pesquisadora ano-2012.

Categorias	Subcategorias
Processos formativos dos professores do AEE	Formação inicial do professor da educação especial Formação continuada presencial Formação continuada a distância: limites e vantagens O professor de educação especial e as exigências formativas
A constituição da identidade do professor do AEE	Identidade dos professores de AEE O papel do professor do AEE O que significa trabalhar com diferentes deficiências? O AEE e os diferentes níveis e modalidades de ensino
Desenvolvimento o profissional, formação continuada e a Pesquisa Colaborativa	A formação na perspectiva do desenvolvimento profissional Pesquisa colaborativa e espaço de formação e desenvolvimento profissional

Fonte: Entrevistas coletivas 2011/2012.

A partir da sistematização das categorias acima construímos nossas análises utilizando as falas das professoras durante as entrevistas, apoiando-nos no referencial teórico da pesquisa.

4.1 Processos Formativos dos Professores de AEE

Esta categoria foi subdividida em quatro subcategorias, a saber: A Formação inicial do professor na educação dos alunos com NEE; A formação continuada presencial; Formação continuada a distância: limites e perspectivas; e o professor de educação especial e as exigências formativas.

4.1.1 A Formação inicial do professor na educação dos alunos com Pae

A reflexão sobre a oferta do AEE em SRMs nos remete a uma discussão sobre a formação na área da educação especial dos profissionais envolvidos no processo de inclusão escolar. Desse modo, a primeira categoria levantada emergiu do questionamento sobre a formação inicial e continuada. As considerações das professoras sobre a formação revelou um consenso de que a formação inicial não contemplou nenhuma discussão sobre a educação especial e nem sobre o trabalho pedagógico com alunos com deficiência.

No meu curso de Pedagogia, eu não tive disciplina nenhuma que trabalhasse sobre isso. Então não era fácil, não foi fácil começa e sem curso nenhum, era mais complicado (Amanda – 1º Encontro/2011).

Durante a minha graduação em pedagogia nenhum professor falou sobre educação especial, só fiquei sabendo depois que iniciei na sala de aula (Tereza – 1º Encontro/2011).

Eu vejo que o que é mais importante hoje é a formação inicial. Porque que, nós passamos por todas essas dificuldades hoje dentro dessa estrutura? Porque justamente é que, a nossa formação inicial, ela não contemplava essa perspectiva de uma educação para todos, que você contempla todos ao mesmo tempo, você trabalha todos ao mesmo tempo, sem distinção de quem está melhor quem está pior (Isabela – 1º Encontro/2011).

Diferentemente de alguns Estados em que o curso de Pedagogia habilitava o professor em educação especial, em Goiás, a formação do pedagogo foi voltada eminentemente para a docência. Embora tenha sido pioneiro em aderir ao movimento da inclusão, como posto capítulo III, a universidade goiana não se atentou para a necessidade de incorporarem em seus programas curriculares as demandas de formação para o professor da educação especial.

A queixa da formação aparece tanto nas falas das professoras veteranas, como também daquelas que concluíram sua graduação após a aprovação da

LDBEN (1996), que já previa o professor capacitado e especializado. Segundo elas, as licenciaturas, e mesmo o curso de pedagogia, não ofereceram subsídios teóricos metodológicos para auxiliá-las no trabalho com os estudantes com NEE.

Fica evidente nas falas a reflexão das professoras sobre a necessidade de reestruturar a formação inicial, no sentido de se pensar a formação de um profissional capaz de refletir sobre uma prática pedagógica que alcance a todos, independente de ser ou não deficiente, onde o aluno é avaliado por ele mesmo e não a partir de modelos pré-estabelecidos.

Um estudo realizado por Vitaliano (2007) buscou investigar os cursos de Licenciaturas da Universidade Estadual de Londrina para conhecer o que a referida universidade tem contribuído para a formação dos professores que vão atuar com os alunos Pae. Os resultados evidenciaram que as universidades além de não estarem se preparando para formar o professor da educação básica para atuar com os alunos Pae, os “professores que atuam nos cursos de formação (licenciaturas) também não estão preparados.”

As queixas das professoras encontra suporte nas análises de Pletsch (2009) pois, a autora considera que, no Brasil, os cursos de licenciaturas não estão preparados para formar um profissional que dê conta de prover as demandas da educação inclusiva, uma vez que se fundamentam num modelo “inadequado para suprir as reivindicações em favor da educação inclusiva” (PLETSCH, 2009, p. 150).

Além disso, há que se questionar se não há uma proposta de formação inicial para o professor que vai lidar com crianças Pae nas classes regulares do ensino fundamental e médio, e o que dizer sobre a formação do especialista (BRASIL, 2009), aquele profissional que vai atuar dentro das SRMs em todos os níveis e modalidades de ensino e com diferentes tipos de deficiências. Nesse contexto, veremos que a formação necessária ainda é uma realidade distante.

A pesquisa de Chacon (2004), realizada em 33 universidades federais para investigar se elas haviam atendido ao que dispunha a Portaria nº 1793/1994, constatou que apenas sete cursos de pedagogia haviam acatado a recomendação.

Notamos o prenúncio de uma possível mudança que se efetivou com a instituição do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que exige a inserção da Libras como disciplina obrigatória nos currículos dos cursos de formação de professores e profissionais da educação, nas diferentes áreas do conhecimento, e nos cursos normal de nível médio, normal superior, pedagogia e educação especial,

fonoaudiologia, além disso, o Decreto determina que a Libras deverá constar como disciplina eletiva para os demais cursos de graduação.

Consideramos, então, que foi um avanço a obrigatoriedade da Libras nas licenciaturas, porém, o modo como ela vem sendo instituída não garante a formação do professor da educação básica e nem do professor do AEE, visto que não se trata apenas de formar o licenciado para o ensino da Libras, mas também de disseminar a Libras e a própria cultura surda. Acreditamos que, a despeito de toda a problemática envolvida no ensino dessa disciplina na graduação, ela tem contribuído para “levantar” a discussão sobre a educação dos alunos Pae (QUINTANILHA; TARTUCI; SILVA, 2013).

Observamos que foi a mesma concepção que norteou o Peedi/1999, ou seja, a preocupação dos multiplicadores não foi formar o professor da rede pública para ensinar a Libras como primeira língua do aluno surdo, mas mostrar que a Libras pode estabelecer uma comunicação mínima entre os professores e alunos.

Nesse sentido, Tartuci (2006, 102) esclarece que

Não basta que se introduzam os sinais no contexto escolar, é preciso, antes de tudo, que as concepções de língua e linguagem sejam alteradas, do contrário têm-se apenas mais um meio, uma estratégia supostamente facilitadora para o aluno surdo no ensino aprendizagem da língua majoritária e das matérias escolares.

A autora supracitada chama a atenção para o fato de que a inserção de sinais no cotidiano escolar não garante que o aluno surdo se aproprie do conhecimento disciplinar, pois o que prevalece durante as práticas educativas é a língua padrão.

Freitas e Moreira (2011), discutindo o papel da universidade na formação inicial, asseguram que os cursos de formação de professores para atuarem com alunos com deficiência ou não devem se estruturar a partir de uma base teórica e filosófica consistente, de tal modo que sejam superados os modelos simplificados e aligeirados tão em evidência na atualidade.

Durante as discussões sobre a formação inicial, as professoras trouxeram informações importantes sobre o modo como os professores ingressam nas SRMs. Não obstante Goiás acumular uma extensa legislação que trata dos profissionais da educação especial, os gestores ainda não atentaram para o que dispõe a Lei.

Como eu era novata e na época, tinha umas salas especiais e professor que não era novato não pegava, e a gente que estava entrando, tinha que pegar o que viesse (Tereza – 1º Encontro/2011).

Eu falei, gente não tenho nenhuma preparação para trabalhar com esse tipo de aluno (Ana – 1º Encontro/2011).

Eles implantaram a escola inclusiva e não preparam os professores. Jogaram assim:: sem a gente ter preparação nenhuma, os professores que eu me lembro ficaram despreparados. (Amanda – 2º Encontro/2011)

Estou há três anos como professora de recursos no colégio, porque também fui convidada porque não tinha ninguém que tinha curso na área e precisava de um professor (Hilda – 1º Encontro/2011).

O que se apresenta nas falas é que os critérios para ingressar como professora especialista das SRMs não obedece aos dispositivos legais. Observamos que as professoras demonstram um desconforto em aceitar o convite ou a convocação para assumirem o AEE nas SRMS, tendo em vista que algumas são iniciantes na carreira docente, outras se sentem despreparadas para tal função, e há, ainda, um segundo grupo de professoras que estão prestes a se aposentarem, como evidenciado pelas falas abaixo:

Uma coisa que para mim é uma questão grave? Eu já deveria estar aposentada, me aposentaram um ano e me recolheram novamente, nós abrimos essa sala de recursos.. pela falta de professores que não tinha curso na área (Isabela – 1º Encontro/2011).

Eu estou no final de carreira, estou com a aposentadoria que já deveria ter saído. Eu saí da escola especial para eu aposentar. Como eu não aposentei eu tive que retornar novamente. Então lá, eu comecei a montar a sala. Dividi uma sala, improvisamos, pegamos umas carteiras e montamos os computadores (Mariana – 4º Encontro, 2011).

Eu estou no colégio prestes a aposentar eu tenho que manter as quarenta horas porque eu trabalhei a vida inteira por quarenta horas e agora eu preciso permanecer para que eu consiga (Amanda – 4º Encontro 2012).

Analisando as falas anteriores, percebemos que as professoras não escondem a insatisfação de reassumirem as SRMs, mesmo com a aposentadoria deferida. A ausência de profissionais com cursos na área para substituí-las implica no retorno das mesmas ao AEE. Isso foi motivo de aborrecimento, uma vez que já haviam dado por encerrada a carreira do magistério. Por outro lado, a professora Amada prefere assumir o AEE como garantia para se aposentar com uma carga horária de 40 horas semanais, o que pode contribuir com a melhoria do orçamento financeiro.

Segundo Freitas (1992), essas tensões são geradas pela atual política educacional forjada no modelo neoliberal, em que o governo federal, procurando cumprir os acordos financeiros com os organismos multilaterais, estimula a desvalorização da profissão do magistério, caracterizada pela degradação das condições de funcionamento das escolas, pelas péssimas condições atuais de trabalho, salário e carreira, contribuindo para que os jovens não busquem os cursos de licenciatura e reforçando o desinteresse dos licenciados pela profissão, o que gera um déficit no quadro do magistério nacional.

Discutindo a forma de ingresso no AEE foi mencionada a readaptação profissional, que acontece quando o professor regente é acometido de um problema de saúde que dificulta sua atuação no ensino regular, então ele é deslocado para outro espaço dentro da escola. No relato abaixo, a professora expressa seu descontentamento ao ser encaminhada para o AEE.

Eu tive um problema muito sério de desgaste nas cordas vocais, tive que passar por um processo cirúrgico e tive que passar por um descanso das cordas vocais. Fiquei afastada por dois anos e quando eu voltei, eu não podia mais trabalhar com o ensino médio que acaba exigindo muito. Ele falou assim: [se referindo ao médico] “Olha, você vai ter que pedir readaptação”. E quando isso aconteceu, eu vejo assim a grande irresponsabilidade de quem me colocou lá porque eu não tenho nenhum tipo de formação na área (Natália – 1º Encontro/2011).

Os três modos de encaminhar os professores à SRMs demonstram que no sudeste goiano há uma tendência em não se observar os critérios pré-definidos pela legislação (GOIÁS, 2011) para seleção do especialista. Diante do exposto, inferimos que a formação e a legislação não são os principais critérios para seleção e ingresso para se atuar no AEE.

As discussões realizadas durante a pesquisa colaborativa possibilitaram uma reflexão sobre a construção de propostas de formação inicial para as professoras da educação especial que, de fato, pudessem aproximá-las do trabalho no atendimento educacional especializado.

Eu penso que a forma correta, assim, como nós fazemos um curso superior para estar atuando a pedagogia de primeiro ao quinto ano, eu acho que deveria ter também formação mais estruturada, porque nós temos cursos de pós-graduação na área, mas nós não temos cursos de graduação. Pelo menos por aqui. Então eu acho que seria uma das formas de começar a trabalhar com essa formação inicial, eu acho que o professor da sala especial deveria passar por esse tipo de formação (Tânia – 4º Encontro/2012).

A fala da professora reflete uma discussão que Pletsch (2009) vem desenvolvendo em suas pesquisas sobre a formação do professor no âmbito das universidades. A autora esclarece que a formação em nível superior, por si só, não resolverá a complexidade dos problemas educacionais brasileiros e que cabe aos cursos de formação de professores trabalharem na produção de conhecimentos que possam desencadear novas formas de educar, possibilitando a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade.

Tartuci (2011), ao discutir as políticas de formação de professores, e, mais especificamente, a formação do pedagogo em Goiás, afirma que não houve, no âmbito da formação inicial, uma habilitação voltada para o AEE, como em alguns Estados brasileiros. Além disso, durante o desenvolvimento dessa pesquisa, constatamos a ausência de pesquisas que tenham como objeto a educação dos alunos Paee.

Apesar de, atualmente, existirem alguns cursos de licenciatura em educação especial, não há uma política de formação inicial do professor para esta modalidade de ensino e disso advêm, então, os grandes entraves que dificultam o processo escolar dos estudantes com NEE.

Concordamos com Mendes (2011, p. 144), que aponta que a “responsabilidade pela formação de quadro para a educação especial nacional compete ao sistema de ensino superior brasileiro, mas que infelizmente tem tido poucas reações pró-ativas na direção de definir quais são as prioridades para a área.”

Diante do exposto, fica claro que a formação inicial dos professores do sudeste goiano não é diferente da realidade brasileira, esse dado reforça a necessidade de se mobilizar os vários segmentos sociais para fazer cumprir a legislação que já existe a respeito da formação e elaborar outras que alcancem as especificidades ainda não contempladas, seja para atuação na classe comum da rede regular de ensino – professor capacitado –, seja para atuação na educação especial, nos serviços de AEE – o professor especializado.

4.1.2 A formação continuada presencial

Com o lançamento do Peedi/1999, o governo de Goiás investiu intensamente na formação continuada dos professores que assumiram o compromisso de transformar o sistema educacional em um sistema inclusivo. Como já constatado no capítulo III, o programa de formação se consolidou na modalidade presencial seguindo o modelo de multiplicadores. Durante as discussões, os professores apontaram as contribuições e os limites percebidos durante a prática pedagógica com os alunos público alvo da educação especial.

Em relação às contribuições da formação continuada, as professoras destacaram a relevância dos cursos presenciais como um facilitador do trabalho pedagógico, visto que as temáticas refletiram diretamente sobre sua atuação com os alunos Pae.

Os cursos que eu fiz foi muito bom para mim, tanto na área de conhecer as deficiências que eu não conhecia e os que eu vi, eu achei muito interessante para eu conhecer e depois chegar ao pedagógico e trabalhar (Milena – 1º Encontro/2011).

Contribuiu bastante, porque os cursos presenciais foram cursos em áreas específicas. Então eu achei muito bom. Contribuiu muito com minha prática (Wanda – 4º Encontro/2012).

Foi muito gratificante porque eu não tinha nenhum conhecimento na área principalmente das questões da deficiência, do tipo de deficiência que cada um possui, eu passei a ter contato, a ver através dos estudos, participei dos encontros presenciais e hoje estou na salas do AEE (Elisângela – 4º Encontro/2012).

Observamos que as professoras apontaram como contribuição o fato da formação ser na modalidade presencial. Ressaltamos também a ênfase dada ao aspecto categorial, no sentido de se conhecer as deficiências, dado que só reforça a concepção de deficiência herdada da escola especial, isto é, o modelo de formação continuada teve como foco as deficiências e não as questões educacionais. Isso nos remete ao modelo médico-pedagógico, em que as questões biológicas por si só definem as demandas pedagógicas. (MICHELS, 2006)

Esse dado se confirma por meio da análise dos certificados apresentados pelos professores. Como já mencionado anteriormente, verificou-se uma significativa concentração de estudos que tiveram como principal objetivo o ensino da Libras, deficiência visual, intelectual e as necessidades educacionais especiais, não obstante toda proposta de formação ser encaminhada na perspectiva da educação inclusiva.

Nessa direção, Mendes (2011, p.137) esclarece que

Alguns programas são definidos, mas contemplam apenas determinadas categorias, sem abranger o conjunto dos alunos com PAEE, o que significa dizer que, se algumas categorias são privilegiadas, outras são omitidas nos cursos de formação.

A autora esclarece que, na formação do professores da educação especial, deve-se evitar conteúdos que explorem o estudo exaustivo das deficiências, visto que uma proposta dessa natureza é carregada de conceitos e estereótipos que inviabilizam a inclusão escolar dos estudantes com NEE. (MENDES, 2011)

Outro destaque levantado como contribuição foi em relação ao aspecto prático dos cursos que, segundo as professoras, facilitava o trabalho pedagógico no AEE. Geralmente, a ausência de espaços de reflexão não permite que elas repensem sua prática, o que é demonstrado por algumas afirmações:

Uma oficina, uma atividade prática vai mudar minha atuação dentro da minha sala de recurso. (Wanda – 1º encontro/2011)

Então, eu ainda estou aprendendo com o aluno conhecendo o aluno, o corpo a corpo, o mano a mano, a sua dificuldade, a sua limitação através desse momento é que eu vejo aonde eu tenho que buscar porque não adianta eu ficar atrás de teoria enquanto ali na prática a minha realidade é outra (Elisângela – 4º Encontro /2012).

Porque as vezes a teoria é muito bonita, quando você vai para prática, é outra, então a teoria não dá conta de resolver os problemas da prática. Isso aí não precisa ninguém dizer que não dá conta. Você pode fazer cursos que for da forma que for do jeito que for na prática é outra (Érica – 2º Encontro/2011).

Mas outros não ficaram só na teoria...claro que nós também temos que buscar a teoria, temos que saber a teoria, mas a prática ela é muito importante (Michele – 4º Encontro/2012).

Michels (2011) afirma que essa formação possui um caráter muito mais instrumental do que pedagógico, uma vez que secundariza as discussões referentes aos processos de escolarização dos alunos com deficiência, priorizando o uso de técnicas e recursos para o atendimento especializado.

Ao discutir a perspectiva técnica na visão de Perez Gomes (2000), Arantes (2013) afirma que:

As concepções de formação docente dessa perspectiva são orientadas para a valorização do saber adquirido com a prática profissional e com a experiência técnica. Nesse caso, a desvalorização do conhecimento teórico/científico/acadêmico torna-se evidente, pois acredita-se haver um distanciamento entre o

conhecimento produzido na universidade e os dilemas vividos na realidade prática, no contexto em que ocorre a aprendizagem. O que entendo ter racionalizado o trabalho docente, tornando o professor sujeito pragmático, acrítico e individualizado. (2013, p. 25)

A ideia defendida pelo autor é pertinente, pois a teoria vem fundamentar a prática, desse modo, existe uma unidade entre a teoria e a prática, uma vez que uma contribui para o desenvolvimento da outra, assim, se o professor não reconhece que os conhecimentos produzidos na academia devem sustentar sua prática não avançará no processo de reflexão sobre seu trabalho.

Sobre isto, Veiga (2008) apresenta sua concepção de prática, ressaltando a distinção entre teoria e prática.

O lado objetivo da prática pedagógica é constituído pelo conjunto de meios, o modo pelo qual as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo professor. O que as distingue da teoria é o caráter real, objetivo, da matéria-prima sobre a qual ela atua, dos meios ou instrumentos com que se exerce a ação, e de seu resultado ou produto. Sua finalidade é a transformação real, objetiva de modo natural ou social, satisfazer determinada atividade humana. (VEIGA, 2008, p. 17)

Contudo, deve-se destacar que, diante das dificuldades que se apresentam nos cursos de formação, o professor se distancia cada vez mais do exercício de reflexão sobre sua prática pedagógica. Isso porque muitos cursos de formação acabam por distanciar o conhecimento científico necessário à prática, não favorecendo o processo reflexivo no próprio processo formativo, o que dificulta a transformação de sua prática.

Durante a reflexão coletiva, as professoras destacaram a importância do debate e do diálogo para a construção de novos saberes e como forma de melhorar sua atuação dentro do AEE. O exercício de verbalizar, explicitar, contrapor, sistematizar, reconstruir seu pensamento, permitiu que as professoras tomassem consciência de um saber que lhe é próprio, e de que sem a presença do outro no debate, no confronto, não há a apropriação do saber. Assim, o diálogo estabelecido durante os encontros foi fundamental para que as professoras dessem novos significados aos seus saberes.

Com o passar do tempo, com o questionamento que está sendo provocado, a gente vai ter uma melhora no nosso próprio comportamento, porque nunca ninguém parou para

discutir isso com a gente. Então assim para gente crescer a gente precisa ter diálogo, se não tiver, como é que faz? (Sandra – 2º Encontro/2011)

Aqui reside mais uma importância do referencial teórico para a produção de novos sentidos. A dimensão reflexiva dialógica é que viabiliza a formação efetiva dos processos contínuos de descoberta e redescoberta destas ações transformadoras, numa postura crítica diante do fazer docente.

Ibiapina (2008) afirma que é na reflexão que os professores têm a oportunidade de reconstruírem o contexto em que estão imersos. Nesse processo de reflexividade, os professores compreendem que a mudança da teoria, da política e da prática vai incidir em sua própria mudança em relação à forma de pensar e agir. O que significa essa reflexão? Para Pérez Gómez (2000, p. 369), o ato de reflexão

implica na imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. A reflexão, ao contrário de outras formas de conhecimento, supõe um sistemático esforço de análise, como a necessidade de elaborar uma proposta totalizadora, que captura e oriente a ação.

Nessa perspectiva, a reflexão se associa a uma visão política e crítica, que pode propiciar ao professor instrumentos para a construção de uma educação e uma prática docente emancipatórias, portanto, a reflexão não se vincula a uma perspectiva de formação solitária e individual, em que a formação é vista apenas como uma necessidade pessoal, mas como uma demanda social que se articula à constituição identitária e ao desenvolvimento e profissionalização docente.

A despeito dos questionamentos sobre a perspectiva dos cursos ofertados pela SUEE e pela SREC, a ausência desses cursos foi considerada pelas professoras como um dos limites do projeto de escola inclusiva. Elas ressaltaram que, no início da implementação do Peedi, o governo viabilizou a formação, porém, com a consolidação e expansão do programa, houve uma diminuição significativa da oferta dos cursos.

Tal informação foi constatada pelos documentos da SREC por meio dos relatórios e também dos certificados dos professores. Observamos que, durante o período de 2005 a 2008, a oferta de cursos de formação continuada foi reduzida para apenas nove cursos divididos em ciclos temáticos sobre as deficiências. Essa

ausência poderá ser ampliada se considerarmos apenas os programas de formação continuada presencial.

Nós professores, estamos trabalhando meio que no escuro, quem tem responsabilidade, corre atrás, procura, faz um curso ali, um curso ali, não que o Estado ou alguma entidade tenha promovido. O Estado está muito falho quanto a isso, não está havendo cursos e o curso é uma forma da gente estar progredindo em todos os sentidos, repassando isso para o aluno. Alguma de vocês tem algum documento que resguarde nossa capacitação, nossa atuação? (Sandra – 3º Encontro/2011)

O relato da professora sugere algumas reflexões importantes. Chama a atenção para o fato de que a ausência de formação e a omissão do estado implicam diretamente na forma de conduzir o trabalho do AEE. “Trabalhar no escuro”, de certo modo, reflete o que Mendes (2011) e Tartuci (2011) vêm sinalizando em seus estudos: que não há direcionamento político para a formação do professor da educação especial.

Na época que eu entrei em 1993 o Estado deu muitos cursos. O que foi muito bom pra gente (Tereza, 1º Encontro/2011).

Eu fiquei simplesmente mais de quinze anos sem ter nenhum curso, todas as vezes que saía um curso, a gente ia para palestras, quando eu entrei, nós íamos para Goiânia, ficávamos uma semana, ficávamos lá direto fazendo curso (Mariana – 4º Encontro).

Quando eu comecei ali na sala de recurso foi muito importante porque agora esse ano ((professora se referindo ao ano de 2012)) nós voltamos a fazer na Subsecretaria, mas ficou um tempo sem ter, sem reuniões, sem ter essa formação com os professores acho que fez muita falta para quem está começando (Wanda – 4º Encontro/2012).

Cadê o respaldo do professor? Quem tem motivação? O Que ele oferece? Não vamos falar de salário não, mas precisa de motivação. Cadê cursos que eles promovem? (Sandra – 1º Encontro/2011)

Ao destacar a ausência de formação continuada, a professora fala um pouco sobre a omissão do governo em viabilizar a formação continuada do professor de educação especial no Estado. Ao sonegar essa formação, o governo contraria a LDBEN (1996), que, nas disposições transitórias, define que compete ao poder público realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando, também, para isto, os recursos da educação a distância (art. 87, § 3º, inc. III).

Essas declarações das professoras confirmam nossos pressupostos de que o governo não tem ofertado cursos de formação continuada para subsidiar o trabalho do professor especializado com os alunos Pae. Acreditamos que esse é

um dado relevante que mostra como tem se organizado a atual política de formação continuada de Goiás.

Papi (2005) afirma ser importante compreender que não obstante ser dever do Estado, os professores devem buscar a formação continuada e não apenas aguardar que outros a disponibilizem. Por outro lado, cabe ressaltar a ausência de uma política de formação continuada durante quase meia década, condição realçada constantemente nos dizeres dos professores, mesmo quando problematizaram o tipo de formação que participaram anteriormente.

Todavia, há que ressaltar que, após o início da pesquisa do Oceesp em 2011, houve uma retomada dos cursos de formação continuada ofertados pela Gerência do Ensino Especial (GEE) da capital. O processo se dá via coordenadora da educação especial da SREC, que vai a Goiânia e recebe a formação e, após retornar a catalão, oferta o curso aos professores. Essa iniciativa se estendeu ao longo de 2012, com encontros mensais, e, em 2013, a formação se estendeu aos professores regentes das salas regulares. Os cursos ainda se mantêm nos moldes da formação pelos multiplicadores, um modelo que se cristalizou no estado de Goiás.

Os depoimentos abaixo confirmam essa iniciativa:

Eu estou participando agora ((no ano de 2011)) dos cursos que a gente está fazendo na Subsecretária (Aparecida – 2º Encontro/2011).

Porque agora esse ano nós voltamos a fazer na secretaria, mas ficou um tempo sem ter, sem reuniões, sem ter essa formação com os professores (Wanda – 4º Encontro/2011).

Nesse momento tanto os cursos da Subsecretaria como os cursos da UFG ((se referindo ao Oceesp)) é um momento exclusivo (Sandra – 4º Encontro/2012).

Iniciei nesse ano ((se referindo ao ano de 2012)) e eu participei dos cursos ofertados pela Subsecretaria...é muito produtivo (Tânia – 4º Encontro/2012).

A retomada da formação continuada pela Gerência do Ensino Especial através dos multiplicadores pode ser associada ao retorno, em 2011, de Marconi Perillo ao governo do Estado de Goiás, reiniciando sua terceira gestão, ano em que os professores afirmam terem recebido formação. Como as bases desse governo se estruturam no modelo do neoliberalismo, há que se concordar que a política de investimento na formação será a de custo mínimo, e isso somente é possível por

meio da ação dos multiplicadores que conseguem disseminar em larga escala a formação, nesse caso para o AEE.

Para Freitas (2002), esta visão economicista traz graves consequências para a qualidade e prefere criar paliativos que são de menor custo, não definindo claramente a questão das finalidades formativas da educação.

4.1.3 Formação continuada a distância: limites e vantagens

Na análise dos certificados dos cursos realizados pelas professoras das SRMs fica claro que, a partir do ano de 2009, a busca pela formação continuada sai do âmbito presencial e se desloca para a formação na modalidade a distância. Essa mudança é uma resposta à nova configuração da educação especial preconizada pela PNEE-PEI de 2008, que exige dos governos a implementação dos programas e ações formativas para garantir a formação continuada aos professores.

Essa demanda de formação foi deliberada pela LDB nº9424/96, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEF), substituído pela Emenda Constitucional nº. 53 de 2006, para Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que estabelece que parte dos recursos deste fundo deve ser aplicada na formação de professores.

A referida lei determinou, também, a criação de planos de carreira e remuneração do magistério em todos os sistemas de ensino. A base legal constituída e a iniciativa dos Estados e municípios apontam para um amplo programa nacional de formação continuada de professores que possa colaborar na qualificação pedagógica da ação.

Recentemente, em 2012, a Secadi baixou a Portaria nº 25 de 19 de Junho de 2012, estabelecendo critérios nacionais para orientar a implantação das SRMs, delegando às SEE dos Municípios e do Distrito Federal a responsabilidade pela promoção da formação continuada aos professores que atuam no AEE (BRASIL, 2012).

Em 2009, o MEC convidou as Instituições de Ensino Superior públicas federais e estaduais, por meio de editais, para organizarem os cursos a serem incorporados pelo Programa de Formação em Educação Inclusiva (PFEI) do governo

Cursos com, no mínimo, 50 turmas e cada turma com, no mínimo, 20 alunos. São três modalidades de cursos: especialização em AEE (de 180 a 360 horas); de extensão ou aperfeiçoamento em AEE (mínimo de 180 horas); e curso de extensão ou aperfeiçoamento para professores do ensino regular, que trabalham com educação especial na sala de aula comum (mínimo de 180 horas). (MENDES, 2011, p. 139)

O programa citado tem como objetivo a formação continuada de professores que já estão atuando na educação inclusiva e as modalidades apresentadas direcionam a formação especificamente para o AEE. Assim, a especialização forma o especialista das SRMs e o curso de aperfeiçoamento e extensão é direcionado aos professores da classe comum do ensino regular.

As críticas de Mendes (2011) a esse programa é no sentido de que esses programas do governo são na verdade um paliativo emergencial para resolver a lacuna da formação inicial.

As professoras inicialmente fizeram críticas à ausência da oferta de cursos de formação continuada por parte do governo do Estado de Goiás e, em seguida, nas discussões acerca dos programas de formação a distância ofertados pelo governo federal apontaram alguns pontos problemáticos e alguns pontos positivos dessa modalidade de formação.

Você entra no MEC para ver se lá tem algum curso lá disponível para você estar fazendo. Eu abri e não achei e as meninas falaram, não tem a época certa, mas dentro da educação não pode ter hora certa (Isabela – 4º Encontro/2012).

Os cursos à distância na Plataforma Freire eu já tentei muitas vezes e até hoje não consegui. Não foi nenhuma nem duas vezes, foram várias (Aparecida - 4º Encontro/2012).

A distância Plataforma Freire não consegui (Sandra – 4º Encontro/2012).

Constatamos que a primeira barreira encontrada pelas professoras para realizar essa formação é o acesso aos cursos. De acordo com elas, não há clareza sobre a forma de ingresso, não é repassado nenhum cronograma, nem apresentado planejamento da oferta dos cursos por parte dos gestores. Assim, o ingresso é definido mediante o limite de vagas e a ausência de informação se constitui um problema a ser superado pelos programas.

Na medida em que as professoras não possuem acesso a essas informações básicas, a política de formação continuada a distância deixa de cumprir

sua finalidade, que é democratizar e oportunizar a formação aos professores que já estão atuando no AEE.

Entre as poucas professoras que realizaram os cursos pela Plataforma Freire, ao serem questionadas sobre como foi viabilizado o processo, algumas disseram que se inscreveram pelos sítios da plataforma, e outras afirmaram que foram indicadas pelos gestores das unidades escolares.

A coordenadora do Ogeesp, Profa. Dra. Dulcéria Tartuci, em conversa com a Secretária da Educação de Ipameri, um dos municípios da microrregião de Catalão, relatou que nesse município a gestão fez um planejamento e criou uma demanda de formação continuada a distância para os professores. Mediante esse planejamento e o encaminhamento da proposta ao MEC foram disponibilizadas as vagas, viabilizando a realização do curso pelas professoras de AEE.

O relato da Secretária é pertinente, pois essa formação continuada a distância se vincula ao Parfor, instituído pela Portaria nº 09 de 30 de junho de 2009, cuja proposta é que o governo federal, em regime de colaboração com as secretarias municipais e estaduais de educação, deve prover a formação inicial e continuada dos professores das redes públicas de educação básica, para acesso à formação. Os candidatos fazem a pré-inscrição via secretarias de educação e, após a confirmação, os mesmos passam por um processo seletivo, sendo registrados e matriculados na Plataforma Freire.

Esse desencontro sugere que a ausência de informações, somada à falta de planejamento das secretarias, inviabiliza a formação dos professores que estão atuando no AEE. Com a dificuldade de ingressar nos cursos de formação continuada do governo, as professoras procuram os cursos oferecidos pelas instituições privadas, mas, ao se informarem sobre os gastos financeiros, acabam desestimuladas, o que podem ser evidenciado como um dos grandes limites observamos nos relatos a seguir:

Cursos da internet estou buscando constantemente, só que está muito caro para poder fazer (Aparecida – 4º Encontro/2012).

Meus limites foram porque atualmente os cursos estão muitos caros, alguns anos atrás ganhávamos, os cursos. Isso nós tínhamos. Esse acesso hoje não tem? E temos que buscar pagar se quiser fazer tudo dos nossos custos (Michele – 4º Encontro/2012).

Infelizmente ele ((refere-se ao governo)) não apóia a formação os via cursos da internet é muito caro (Milena – 4º Encontro/2012).

Esses cursos via internet à distância eu também não acho positivo, uma vez que o custo desses cursos ficam por conta do profissional, acho que aí está havendo uma exploração do sujeito (Isabela – 4º Encontro/2012).

Ao levantar a problemática em relação aos gastos financeiros, as professoras alegaram que, no início da implementação do Peedi/1999 em Goiás, as despesas da formação eram custeadas pelo governo e, ao final, elas ganhavam um incentivo financeiro pela participação. Ressaltaram também que, ao se eximir da sua obrigação, o governo atribui ao professor a responsabilidade de buscar e custear sua própria formação.

A gente recebia uma bolsinha para ir fazer o curso ((se referindo aos municípios-pólos)) é sobrava dinheiro que dava para você pagar a passagem de ida e a passagem de volta. E ainda dava para você comprar algumas coisinha e levar pra sala de aula e trabalhar com os meninos (Isabela – 4º Encontro/2012).

Observamos que os limites apontados por algumas professoras estão direcionados também às dificuldades em lidar com as ferramentas tecnológicas e outras alegaram que não ainda possuem uma máquina para realizar os cursos.

Os meus limites é que eu comecei a fazer mas um e não dei conta e desisti porque eu tenho mais dificuldade de mexer nessa área de computador com a tecnologia (Érica – 4º Encontro/2012).

Agora se o seu computador estraga você não tem como fazer o curso. Então, essas coisas que vão acontecendo no percurso do curso (Wanda – 4º Encontro/2012).

Eu não vou fazer pela internet porque eu não tenho condições eu não tenho computador em casa (Amanda – 4º Encontro/2012).

Embora aparentemente o computador tenha sido incorporado aos bens de consumo, ainda existem profissionais que não adquiriram a ferramenta e também não dominam os recursos operacionais. Soma-se a isso a questão da manutenção da máquina, que é de alto custo. Esses aspectos são apontados pelas professoras como uma limitação para a realização da formação continuada a distância.

Conforme Freitas (2007), a formação de professores emergente é uma das recomendações impostas pela política neoliberal, defendida pelos organismos internacionais, cujo objetivo é viabilizar a formação, mas, ao mesmo tempo, baratear os custos. Desse modo, a formação a distância foi considerada o terreno fértil onde os tutores, que são mediadores da formação, supervisionados por docentes universitários, vão alterando radicalmente a concepção e o caráter do trabalho docente no ensino superior.

As professoras apontam que o tempo que elas têm para estudo é outro dificultador para a realização dos cursos, pois as atividades demandam muita leitura, conhecimento do assunto e domínio das ferramentas do *moodle*. A formação é um exercício que requer tempo de leitura, de reflexão e apropriação e isso foi sonogado aos professores devido à precarização do trabalho docente.

Achei que é muito difícil você entrar lá no ambiente e conseguir acessar todas as informações, por exemplo, eu tinha dificuldade de acessar a data do fechamento das atividades, às vezes eu estava com a atividade pronta, mas devido minha inexperiência, não conseguia (Michele – 4º Encontro/2012).

Eu estou fazendo um agora e estou achando muito difícil de cumprir o tempo que eles estipulam (Wanda – 4º Encontro/2012).

Limitação é a questão do tempo né? É quarenta horas mais um bebê em casa. Aí é complicado, aí assim cursos de internet eu estou fora no momento (Tânia – 4º Encontro/2012).

A limitação pra mim é essa você criar seu tempo (Wanda – 4º Encontro/2012).

Você tem que disponibilizar tempo (Luana – 4º Encontro/2012).

O problema pra mim é o tempo. Eu estou no colégio prestes a aposentar...eu tenho que manter quarenta horas, porque eu trabalhei a vida inteira por quarenta horas e agora eu preciso permanecer né? (Ana – 4º Encontro/2012)

As professoras relataram a dificuldade em lidar com a máquina e seus programas. Afirmaram que não estão familiarizadas com as redes da internet e avaliaram que as plataformas e os ambientes virtuais são complexos e dificultam a interação entre o aluno/aluno, alunos/tutores e os monitores, também ressaltaram a dificuldade em navegar nos ambientes e atender aos prazos determinados para fechamento das atividades no ambiente. Nesse sentido, cabe problematizar: se as professoras do AEE que atuam em SRMs sentem dificuldade de lidar com o computador e seus programas, como esse recurso pode ser utilizado durante o trabalho pedagógico com os alunos público alvo?

Os estudos de Rodrigues e Capellini (2012, p. 621) retratam a mesma dificuldade que os professores sentem tem de lidar com as novas tecnologias computacionais na formação continuada a distância,

Muitos desistem por diversos motivos que interferem em sua participação recio/medo de utilizar o computador (tecnofobia); falta de organização do tempo não ter acesso ao computador com internet, sobretudo com banda larga, pensamento equivocado sobre Educação a Distância ser mais fácil;

dificuldade pra cumprir as atividades práticas e ausência no ambiente do curso.

O que nos apresenta é que a embora a formação continuada a distância seja um projeto do governo neoliberal para formação em massa, acreditamos que não trará muitas eficiência para a complexidade que envolve o trabalho do AEE em SRMs.

Finalizando os apontamentos sobre os elementos limitadores da formação continuada a distância, as professoras abordaram a questão da restrição do próprio tempo para realização dos cursos.

As professoras que já realizaram formação continuada a distância ao serem questionadas sobre as vantagens dessa modalidade apresentaram certa dificuldade em relatar. O que elas ressaltaram como relevante foi a possibilidade de estar em rede com outros professores, conhecer o trabalho e a realidade de outros estados, trocar experiências e práticas sobre o AEE em SRMs. O relato seguinte demonstra essa compreensão:

A vantagem é que você estar trocando ideias com alguém que está vivendo... não a mesma realidade da escola...mas a mesma realidade do programa né...do que você está seguindo ali...poder trocar ideias com alguém que está vivendo em outra realidade que está muito além do que você está no seu Estado (Wanda – 5º Encontro/2012).

Nessa fala a professora ressaltou a possibilidade de interação e diálogo com parceiras de trabalho que, apesar de distantes e com experiências diferentes, contribuem para o desenvolvimento de sua prática. Entretanto, elas não conseguiram problematizar a qualidade dos cursos no campo conceitual, ainda não se deram conta da prevalência do AEE em detrimento da promoção de espaço para reflexão sobre as articulações entre educação especial e ensino comum.

O posicionamento de Freitas (2007) a respeito da formação a distância é que este modelo, que prioriza a utilização das mídias interativas e novas tecnologias da informação, parte exclusivamente do caráter prático do trabalho dos professores, e isso reduz as possibilidades reflexão, não proporcionando a mediação necessária ao processo de construção de novos conhecimentos.

Desse modo, a formação continuadas a distância pode trazer uma letargia aos professores do AEE, pois, a ausência de uma discussão de base teórica colabora para a manutenção do modelo tradicional de educação especial como um

subsistema (GARCIA; MICHELS, 2008) e tira do professor a capacidade de pensar sobre seu fazer.

4.1.4 O professor de educação especial e as exigências formativas

A análise dos relatos permitiu levantar alguns aspectos sobre as exigências de formação para o professor do AEE para atuar em SRMs. Ao serem interrogadas sobre a compreensão dessas exigências formativas, as professoras reforçaram o fato dos gestores (governo, MEC, SEE) não garantirem a oferta de formação continuada e, ao mesmo tempo, impõem condições para atuação.

Alguns depoimentos ilustram essas interpretações:

Esta faltando por parte do Estado é dar toda a motivação necessária para que a gente faça. O professor ele corre atrás, porém, o Estado não está oferecendo todo o acompanhamento para gente participar, e de saber o que a gente tem que fazer na Educação Especial. Cadê o respaldo do professor? Quem tem motivação? O Que ele oferece? Não vamos falar de salário não, mas precisa de motivação. Cadê cursos que eles promovem? (Sandra – 1º Encontro/2011)

Tal afirmação sinaliza que o estado não tem dado o suporte necessário à formação continuada do professor. Muito embora a professora sinta a necessidade de formação, argumenta que não há um direcionamento. A professora reivindica a formação, o “respaldo” e o acompanhamento do “fazer”, chamando a atenção para o fato de que, para além da melhoria salarial, o governo precisa oportunizar uma formação continuada que responda às demandas da educação especial.

Saviani (2009, p. 153), ao problematizar as condições de trabalho, afirma que

A questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos.

As condições de trabalho do professor podem se constituir como dificultador ou facilitador de uma boa formação, uma vez que se relaciona diretamente ao *status* da profissão e à própria demanda dos cursos de formação. Desse modo, é preciso

questionar sobre o que mobiliza o professor de educação básica para assumir a função de professor de educação especial.

Um fato que não podemos deixar de considerar é que, mediante a intervenção da pesquisadora durante os debates acerca das exigências legais, das condições de trabalho e da responsabilidade do governo em relação à oferta de formação continuada, uma professora demonstra vontade de conhecer o dispositivo legal.

Alguna de vocês tem algum documento que resguarde nossa capacitação nossa atuação? (Sandra – 2º Encontro/2011)

Tal afirmação é reforçada pela fala da professora:

Porque nós trabalhamos na área a gente precisa atualizar, eu estou buscando também, mas é a imposição do governo. Eles não querem saber se você tem condições de fazer se você tem um computador é isso para você buscar as informações, É porque ele tem que dar o suporte para você (...) Então é assim tem muitas coisas que são impostas (Amanda – 2º Encontro/2011).

Porque de certa forma, também eles não estão errados, não esta tendo suporte para isso não esta tendo motivação. Não só na área de recursos, mas cadê os cursos para professores de outras séries? (Sandra – 2º Encontro/2011)

Dois fatores chamaram a atenção nesse relato: o primeiro refere-se a uma tomada de consciência como profissional da educação, ou seja, reconhecer-se sujeito de um processo, que deve ser ao mesmo tempo coletivo e individual. O segundo trata de uma exigência que é colocada pelo governo e reflete um modelo político no qual o professor muitas vezes não se vê como partícipe.

Essa constatação revela que, ao mesmo tempo em que o governo impõe a formação como critério para atuar, ele não oferece subsídios para que elas se especializem. Essa exigência é um tanto contraditória, uma vez que nos relatos anteriores ficou registrado que os critérios de seleção para atuar no AEE são diversos e não seguem necessariamente o que dispõe a legislação.

As professoras reconhecem a necessidade de formação, mas argumentam que nos últimos anos o Estado tem sido omissivo na oferta desses cursos e, quando oferta, desconsidera as condições básicas para realização da formação continuada, tais como, recursos tecnológicos, carga horária de trabalho adequada entre outros.

Daí as exigências e as necessidades que todos nós temos que ter consciência de estarmos nos atualizando, porque a coisa muda em nível de sociedade mesmo. Se o

governo cobra qualidade às vezes a gente revolta, mas porque a gente está em um processo anterior, mas tem muita coisa que ele cobra que é preciso (Isabela – 2º Encontro/2011).

Isso é, ele trouxe novas exigências, não só para o professor da educação especial, mas para todos os professores. Porque a escola tem que mudar como um todo com um novo olhar que se dá para o novo modelo de educação. Isso que é inclusão (Sandra – 4 Encontro/2011).

Acho muito interessante assim se eu passo alguma dificuldade eu vou buscar conhecimento, vou ler vou buscar, vou procurar conhecimento é dessa forma então (Érica – 4º Encontro/2012).

Uma das professoras reconhece como legítimas as exigências de formação do governo, tendo em vista as mudanças sociais. Outra professora aponta que algumas “cobranças” do gestor são necessárias, ainda que contrariem o professor, mas é preciso se tomar conhecimento das demandas atuais. Nesse sentido, muitas professoras participantes do projeto se sentem defasadas no processo de inclusão e se consideram presas ao modelo de formação tradicional no qual a deficiência é vista como responsabilidade do aluno. Nesse contexto, a escola não conseguiu modificar a visão de integração perpetuada pelos discursos oficiais.

Ao compreender a necessidade de uma formação que as ajude no trabalho pedagógico, as professoras levantaram que a obrigatoriedade imposta pelos governos é legítima, mas é preciso que o professor se interesse em buscar seu desenvolvimento profissional para que sua atuação não venha a se caracterizar apenas como uma reprodução social, mas que esteja voltada para uma proposta de educação que garanta o sucesso escolar dos alunos com NEE.

Nessa direção, Tartuci (2005), ao discutir os resultados de sua pesquisa sobre os papéis e as condições de atuação do professor de educação especial, afirma que

não são oferecidas condições para que os professores possam desenvolver práticas no sentido de atender a todos os alunos e que, em cursos oferecidos pelas secretarias de educação, há muito mais um sentido de convencimento, de conscientização ou de um despertar [expressão utilizada pelo sujeito da pesquisa] que propriamente um propósito de formação. Diante das mudanças da sociedade e das políticas educacionais, é imperioso repensar a formação de professores, não apenas a formação inicial, mas a formação continuada. No entanto, quanto a esta última, quando é oferecida, não tem em geral respondido às necessidades. A formação em serviço, na maioria dos casos, não é desenvolvida de

forma contínua e, é baseada em uma racionalidade técnica que desconsidera os saberes que os professores constroem em suas vivências de professoras, isto é os saberes e experiências não servem como ponto de partida para formação. Ainda são poucas as iniciativas de formação continuada no Brasil. De tal modo, persiste a ausência de espaços de discussão acerca dos saberes e das práticas docentes que poderiam concorrer para uma aprendizagem efetiva. (TARTUCI, 2005, p. 116)

Diante do exposto, podemos inferir que as professoras compreendem a importância da formação continuada como um pré-requisito para melhorar a atuação no AEE, mas, ao mesmo tempo, contestam a imposição do governo, que não garante essa formação e atribui a elas a responsabilidade pela busca da própria formação.

Fazendo uma breve apreciação do exposto pelas falas e discussões, percebemos que a política de formação continuada do professor da educação especial do sudeste de Goiás não é pensada pelo governo no sentido de ajudá-lo a criar novos modos de ensinar o aluno e refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem, pois o grande interesse não é que esses alunos sejam de fato escolarizados, mas, sobretudo, que os índices educacionais se compatibilizem com as exigências impostas pelas agências multilaterais que financiam e direcionam os projetos educacionais do Brasil e de Goiás.

4.2 A Constituição da Identidade do Professor de Educação Especial

Nesta categoria discorreremos sobre a constituição da identidade do professor de educação especial do sudeste goiano. Como subcategorias, selecionamos a identidade dos professores do AEE; a concepção de seu papel nas SRMs; e o que significa trabalhar com alunos com diferentes deficiências e os diferentes níveis e modalidades de ensino.

4.2.1 Percepção de Identidade dos professores do AEE.

A concepção do professor acerca de sua identidade profissional está intimamente relacionada ao contexto histórico, social e cultural em que ele está inserido. Essa identidade é modelada a partir das relações estabelecidas com os

seus pares, na sociedade e consigo mesmo durante o trabalho pedagógico. Se essas relações forem marcadas pelo respeito, ganhará o *status* profissional, se por conflitos, desencadeará um estado de crise de identidade nesse profissional (CRISTINO, 2007).

Ao longo da pesquisa, os professores do AEE se queixaram de um sentimento de desvalorização profissional tanto no âmbito social como dentro do ambiente escolar, em virtude de função que desempenha na educação especial, como evidenciado nos enunciados abaixo:

É bem complicado, lembro do dia que eu vim fazer especialização aqui no Câmpus e o professor me perguntou qual que era a minha função e eu respondi que eu era professora de recursos. Ele parou a entrevista, porque ele queria saber o que era uma professora de recursos, e perguntou: o que você faz? Qual é sua atribuição? Então, parece que na verdade você não existe (Wanda – 1º Encontro/2011).

Por mais que fala, eles acham que a gente é quebra-galho (Ana – 1º Encontro/2011).

Não está havendo essa valorização pessoal, profissional esse respeito não está acontecendo, ele não está existindo. É onde nós estamos fragilizados (Sandra – 3º Encontro/2011).

Quando o pai levou no médico simplesmente deu esse recado para gente. “infelizmente esse aluno tem um mal profissional, um mau professor trabalhando com ele” (Aparecida – 1º Encontro/2011).

Como você muito bem colocou toda criança que não estava acompanhando a turma a professora de recurso tinha que dar jeito, passando ser o bode expiatório da escola né? “Ah, o menino não está acompanhando é porque certamente não está indo bem na sala de recurso (Isabela – 1º Encontro/2011)

Aliás; a gente é discriminada tanto quanto o aluno (Isabela – 2º Encontro/2011)

O ressentimento pelo desprestígio não é sem motivo, pois, ao identificar-se como professora de recurso, o avaliador ficou tão impactado a ponto de interromper a entrevista para se certificar se, de fato, havia dentro da escola um profissional com essa função. Sem dúvida, a estranheza do avaliador provocou na professora um sentimento de insignificância como profissional da educação, ao mesmo tempo em que despertou nela uma descaracterização de sua identidade profissional.

Nessa perspectiva, Libâneo (2001) afirma que se o professor perde o significado do trabalho tanto para si como para a sociedade, conseqüentemente, sua identidade profissional também sofrerá danos, mas se, ao contrário, essa identidade for ressignificada e fortalecida, ele resgatará sua posição social como profissional da educação.

Outra questão presente nos relatos, e que confere a mesma intensidade de desprestígio, é a interpretação que ela faz sobre a visão de “quebra galho” que a escola atribui ao trabalho que ela desempenha, ou seja, ao atender às diversas solicitações emergenciais do cotidiano escolar, sua identidade profissional fica descaracterizada, pois se há uma incompreensão da comunidade escolar sobre seu papel e sobre a importância de seu trabalho dentro da instituição, não há respeito pela posição que ela ocupa no âmbito das profissões. Todas as questões remetem a um sentimento de descaso, de desrespeito de sua própria identidade profissional.

Ferreira (2007) afirma que a história cristalizou uma identidade que desqualifica e descredencia o docente que trabalha com os estudantes com deficiência, uma vez que não se espera que esse aluno venha a ter êxito no processo de escolarização, desse modo, o não aprender do aluno reflete a “suposta” incapacidade do professor. Observamos, portanto, que a identidade profissional se associa à profissionalização e à valorização do professor. Em relação às condições de trabalho e à política de valorização do professor da educação especial em Goiás, o que temos percebido é que há instabilidade, isto é, cada semestre ocorrem mudanças bruscas que incidem diretamente sobre o trabalho que ele desenvolve na educação especial e na sua vida profissional.

As normativas que regulamentam a atuação do professor do AEE vêm reforçando a desvalorização do mesmo e sinalizando que a descaracterização da identidade profissional não ocorre apenas no campo conceitual, mas se estende ao âmbito do plano de cargos e salários, condição que pode ser constatada pela Portaria nº 4060/2011-GAB/SEE, expedida no primeiro semestre de 2011, que alterou bruscamente a carga horária dos professores do AEE, refletindo diretamente em seu orçamento financeiro e trazendo desconforto pelo constante vai-e-vem.

Aí de repente vem e muda tudo, aí no segundo semestre eu não sei eu fico meio perdida, vem um monte de papel para eu escrever, vem mais cobrança pela internet, tá uma questão difícil de fazer caminhar, a gente vai ter que ter muita paciência, para saber lidar com essa situação, para que não prejudique os nossos alunos, porque senão vai virar um faz de conta (Sandra – 3º Encontro/2011).

Mas o caso é mais grave em relação ao AEE. Com as novas diretrizes que já foram implantada para dois mil e doze o que vai acontecer, é que os AEE's só vão funcionar se tiver no mínimo dezesseis alunos e com laudo médico. Se não tiver esse laudo médico vai ser excluído dessa sala. Porque aí é complicado. E aonde vai se atendido essas crianças? (Ana – 4º Encontro/2012)

Então, antes, no primeiro semestre do ano passado ((se referindo ao ano de 2011)), eu fui obrigada a trabalhar dois períodos hora-relógio, no segundo semestre tiraram o apoio e a gente ficou trabalhando por sessenta, então mudou, no início do ano ((se referindo a 2012)) disseram que toda escola ia ter sala de recurso. Só que também não teve você tem que ter vinte e nove alunos, acima de vinte nove pra ganhar sessenta horas, de dezoito a vinte e oito você ganha por quarenta e menos você ganha por trinta entendeu. Então, por sessenta a gente preenchia todas as manhãs e tardes. Agora a gente vai sete períodos divididos entre tarde manhã e noite (Wanda – 4º Encontro/2012).

A portaria anteriormente citada alterou a definição da carga horária dos professores de AEE, bem como o modo de atuação dos professores de apoio à inclusão. Antes havia um professor de apoio para cada turma que tivesse um aluno com NEE, agora ele atua de forma itinerante, atendendo até cinco alunos em diferentes turmas de uma escola no mesmo turno.

Além das mudanças em relação à carga horária, os professores também tiveram sua função alterada. Essas alterações se vinculam ao número de alunos, pois, dependendo desse número, a carga horária poderá variar entre 30, 40 e 60 horas. Além disso, uma das professoras afirma ter trabalhado hora-relógio, o que indica que não recebeu as horas dedicadas ao planejamento, atividades extraclasse, mas apenas as horas dedicadas ao atendimento em sala.

Há, portanto, a exigência de um número total de alunos para se definir a carga horária do professor e essa situação é agravada com a exigência de laudos para matrícula das pessoas com necessidades especiais, condição muito problematizada pelos professores em razão da inexistência de uma equipe para realizar a avaliação ou mesmo de profissionais/médicos disponíveis para atender tal demanda. Isto significa que várias pessoas ficarão sem direito de acesso aos serviços de educação especial, uma vez que não há uma relação entre as diferentes secretarias para o atendimento às pessoas com deficiência, ainda que a legislação brasileira aponte constantemente para a necessidade da intersetorialidade para garantir a inclusão de todos na escola.

Constatamos, ainda, nas falas das professoras, que as mudanças se referem também às demandas de trabalho, como “os papéis” que chegam para elas preencherem. Durante a pesquisa, várias vezes as professoras questionaram a “burocracia” que precisam atender. Compreendemos que a atuação do professor envolve lidar com planos, avaliações, fichas, relatórios, no entanto, o que as incomoda é que essas demandas chegam até elas sem que as mesmas compreendam as mudanças que levam os gestores a definirem algumas atividades.

Exemplo disso foi quando elas receberam a solicitação de um relatório que deveriam fazer avaliando seus alunos. Sobre isso, uma professora relatou que já havia produzido uma ficha e que vinha fazendo esse trabalho, nesse sentido, teria que fazer tudo novamente. O que percebemos é que, muitas vezes, as professoras não conseguem se situar em um processo educacional em constante mudança e que busca atender a uma proposta política – nova a cada governo – ou mesmo entender a redefinição de seu papel visando diminuir gastos.

Diante da nova reconfiguração na política educacional, muitos professores, em função do pequeno número de alunos que atendiam, deixaram as SRMs e optaram por serem modulados como professores de apoio à inclusão, outros, por sua vez, assumiram a classe comum do ensino regular para não sofrerem perda salarial.

Libâneo (2001) reforça essa ideia afirmando que, na prática, os governos não têm garantido uma política de valorização salarial para os professores, contribuindo, assim, para uma degradação social e econômica da profissão. Desse modo, se o professor não consegue atribuir significado a sua profissão, dificilmente fortalecerá sua identidade profissional.

Soma-se a essas más condições o agravante de o professor de educação especial não receber o abono salarial oferecido pelo governo aos professores da rede estadual de Goiás. Estes professores são gratificados se atenderem a determinados critérios, como por exemplo, não possuir nenhuma falta no ano. Essa condição confere ao professor de educação especial um *status* diferente do professor do ensino comum da rede regular.

4.2.2 O professor da educação especial e a concepção sobre seu papel no AEE.

Dentre as muitas questões que permeiam a atuação do professor do AEE nas SRMs, seu posicionamento como profissional da educação especial é determinante para desconstruir algumas concepções equivocadas que circulam no meio escolar. Nesta perspectiva, a pesquisa colaborativa contribuiu para que as professoras se reconhecessem como especialistas da educação especial, afinal, segundo as políticas inclusivas elas devem assumir papéis específicos.

Ao serem questionadas sobre seu papel no processo de escolarização dos alunos com NEE as respostas das professoras foram agrupadas em três eixos: a ausência de conhecimentos sobre o papel; a concepção de inatividade; e a assunção de papéis no trabalho do AEE.

O que que é minha função aqui? Não estou entendendo o que é minha função. Até agora ainda não entendi (Laura – 2º Encontro/2011).

Eu não sei bem assim o meu papel, a minha função. Aí estou lá também dou aula de reforço quando falta as criança (Hilda – 2º Encontro/2011).

O papel do professor da sala de recursos teria que ser até bem mais esclarecido. Então assim, não é esclarecido nem pra nós como professor de recurso, o tanto, o que nós devemos fazer mesmo. Nossos colegas cobram muito mais da gente, acham que a gente fica à toa e não é isso. Que deveria ser feito? Deveria de esta colocando para gente a real, a verdadeira função que o professor de recurso tem que executar (Sandra – 2º Encontro/2011).

A inquietação das professoras sinaliza uma ausência de conhecimento sobre o que a legislação regulamenta sobre sua atuação no AEE. A falta de esclarecimento gera nas professoras um sentimento de insegurança e de incerteza sobre sua real função. Nessa perspectiva, podemos considerar que a formação continuada que elas vêm realizando ao longo da carreira não tem despertado uma consciência política sobre seu posicionamento frente a sua atuação na educação inclusiva, que, como explica Michels (2005), é sustentada pelo pragmatismo.

Ao solicitar esclarecimento, a professora Sandra mostra que não conhece o que está posto na política, diante disso, pode-se inferir que ao assumir o AEE Sandra não foi informada sobre sua função como professora especialista da SRM. Essa imprecisão de papéis é destacada quando uma professora, apesar de afirmar não saber qual é seu papel, explicar que dá aula de reforço, quando todas as outras professoras no início da pesquisa, ao definirem seu papel, afirmaram que “não é seu papel, não é reforço” (TARTUCI et al., 2012)

Nessa perspectiva, Arantes (2013), ao discutir os desafios impostos pelo tempo atual e o modo como os professores vêm assumindo algumas ações que competem a outros agentes, afirma que isso afeta diretamente a condição de ser professor, pois para ele essas ações:

Vêm descaracterizando a essência do ser professor: ensinar. De modo que uma pergunta não quer calar: A escola e o professor dão conta de tudo isso? Não. Toda essa situação coloca em xeque a

própria profissão docente, sua verdadeira função de ensinar, não quer dizer que não seja necessário o professor ser o mediador das questões sociais que envolvem seu tempo, seu ambiente, sua atuação, no entanto é preciso dar à escola o que é da escola, ao professor o que é do professor e à sociedade o que é da sociedade, pois essa miscelânea produz uma desconstrução da imagem docente, por parte da sociedade, da família e da própria classe. Impõe à própria profissão a condição de coadjuvante em um espaço, o escolar, em que o professor é, ou deveria ser protagonista. Digo protagonista, pois a concretude do ato de ensinar requer um longo processo de formação, estudo, dedicação, experiência, pesquisa, construído a partir da relação entre a prática e a teoria. (ARANTES, 2013, p. 20-21)

Dessa maneira, cabe questionar o que significa ser professor e ser professor de educação especial e quais são os papéis e atribuições do professor de educação especial. Algumas professoras de SRMs não problematizam o fato de assumirem tarefas que não dizem respeito a sua função, por outro lado, algumas compreendem que seu papel extrapola o caráter pedagógico, constituindo-se como uma atuação multidisciplinar.

O papel do professor de recursos é isso, aquilo outro. Eu não sou coordenadora da escola e muitas vezes ele fica vago, por mais que fala, eles acham que a gente é quebra-galho (Aparecida – 1º Encontro/2011) .

Muitas vezes você acaba se transformando no papel do psicólogo, do assistente social, da mãe, de tudo aquilo que ele não tem. Você acaba assumindo esses papéis (Ana – 2º Encontro/2011)

A nossa função é prestar o serviço de acordo que a gente tenha capacidade de prestar (Sandra – 2º Encontro/2011).

Enquanto professora de recurso, muitas vezes eu vou fazer um trabalho que não é meu que é o trabalho da assistência social que é de ir até a família (Mariana – 2º Encontro/2011).

Ao analisar o que podem significar as falas, percebemos que, por não fazerem articulação entre a política e a atuação no AEE, as professoras não conseguiram elaborar uma percepção conceitual sobre o papel que exercem nas SRMs, e, para darem sentido aos argumentos, utilizam uma expressão do senso comum “quebra galho”. Tal expressão é o mesmo que dizer: sirvo para tudo e para nada ao mesmo tempo, pois sei fazer de tudo um pouco, mas nada com eficiência.

As professoras se perdem diante de tantas atribuições, e essa indefinição tem contribuído para a perda da identidade profissional, exigido das mesmas muito mais do que compete à sua função, assim, toda lacuna que aparecer na escola

poderá ser atendida por elas, como responsabilidade intrínseca a sua função. Essa conjuntura sugere poucas reflexões sobre sua atuação no cotidiano escolar, haja vista que, para tentarem conceituar seus papéis, as professoras recorreram a alguns jargões do senso comum.

Cardoso (2013, p. 40) ao estudar a organização do trabalho pedagógico na SRM ressalta que

No exercício dessas tantas ações, muitas dificuldades são impostas. A falta de experiência e os tipos de formação disponíveis para atuar no cargo são fatores que fazem com que o professor, muitas vezes, não saiba definir qual é o seu verdadeiro papel e sua função, deixando com que o caráter de suas atribuições se perca, o que dificulta que esse docente consiga, dentre outras coisas, traduzir as políticas de educação inclusivas em práticas pedagógicas.

Tartuci (2005, p. 157), ao discutir o fato dos professores assumirem papéis para os quais não estão qualificados, aponta que isso ocorre

devido à dificuldade de reestruturação das escolas e de preparação dos profissionais para se construir essa escola inclusiva, a assunção desses novos papéis levam o professor a um certo desconforto e insegurança, pois, muitas vezes, não se considera capacitado e com conhecimento para atender às demandas postas pelos diferentes alunos na sala de aula.

Nessa direção, o estudo de Tartuci (2005) constatou que os professores de surdos assumem o papel de “professores intérpretes”, e, se pensarmos no professor de SRMs, a situação não é muito diferente. Verifica-se que esses agravantes dentro de uma política neoliberal fazem todo sentido, uma vez que, se o professor perde o controle sobre o seu trabalho, ele favorece o processo de precarização do trabalho docente, isto é, sem a ampliação do número de empregos o professor assume múltiplas funções e o governo não precisa investir na contratação de novos profissionais.

Segundo Libanêo (2001), muitos professores estão desempenhando, ao mesmo tempo, papéis de pai ou mãe, vigilantes de alunos, conselheiros, e, na maioria das vezes, desconhecem que seu papel é favorecer o processo de escolarização. Há uma indefinição institucional da escola em virtude da multiplicidade de papéis exigidos dos professores e soma-se a esses agravantes a

percepção dos professores sobre o que é sua profissão. Acrescente-se a isso outros desafios:

E o que acontece hoje pelo que eu ouvi nos depoimentos, eu por exemplo, faço o trabalho da coordenação, escrevo o projeto político pedagógico da escola. Praticamente eu escrevi ele sozinha. Até o mural da escola eu tenho que fazer. “Ahh... pede para Natália fazer ela não tá muito ocupada, ela tem tempo para isso (Natália – 1º Encontro/2011).

Lá na Luana não tem ninguém não? Então vai para sala de reforço (Luana – 2º Encontro/2011)

Você acaba fazendo de tudo na escola, porque você ouve muito chegar e te perguntar Você tá fazendo alguma coisa agora? Você está muito ocupada? Você está com seu aluno com deficiência mental, você está ali na maior peleja, aí o professor ou alguém da escola chega e te pergunta: Você tá muito ocupada agora? Não, eu queria que você fosse ali e visse um negócio no PDE para mim. Não, eu queria que você fosse olhar um negócio ali num ofício ali para mim (Wanda – 1º Encontro/2011).

As situações relatadas refletem uma concepção de ociosidade. Nessa perspectiva, o professor de educação especial não é visto como um profissional, mas como um trabalhador que desempenha qualquer atividade na escola. Não é reconhecido como um especialista do AEE, que desempenha uma função específica na educação especial. Essa descaracterização profissional, somada à ausência de uma formação política, contribui para que o professor continue assumindo outras funções que não dizem respeito a sua profissão.

Oliveira (2004) analisa a questão afirmando que as práticas vividas pelas professoras em seu cotidiano de trabalho incidem e reforçam o sentimento de desqualificação e desprofissionalização das mesmas, levando-as a assumirem responsabilidades que ultrapassam seu papel e não coadunam com o trabalho do AEE.

As provocações feitas pelas pesquisadoras no intuito de problematizar as discussões sobre o que propõe a legislação denunciaram que as professoras repetem os termos presentes nos discursos políticos, sem, contudo, assumirem uma postura reflexiva diante da situação.

Eu pego no horário que eu estou disponível, quando o aluno não foi naquele horário. Eu vou e dou suporte para esse professor regente (Amanda – 2º Encontro/2011).

Mas eu acho que o nosso papel é de estar desenvolvendo as habilidades dessa criança de forma a estar complementando e suplementando o conteúdo que é desenvolvido em sala de aula (Érica – 2º Encontro/2011).

Eu acho que o papel é esse aí, é oferecer recursos para que ocorra inclusão do aluno com problemas, por exemplo. O aluno que tem problema é lógico que ele não vai aprender igual ao aluno “normal”, mas se a gente inserir ele na sociedade, se ele conseguir ter motivação de querer ir pra escolar. Essa é a função do professor de recursos (Sandra – 2º Encontro/2011).

O papel para mim, eu acho que é a minha função é o seguinte: auxiliar aquele aluno a superar as suas dificuldades. De que forma? O social. O psicológico (Aparecida – 2º Encontro/2011).

Como se pode perceber, as professoras se apropriaram de termos presentes na lei para definirem seu papel e ressaltaram que, durante o tempo ocioso no AEE, elas auxiliam o professor regente, porém, não fica claro o modo como dão esse suporte. Outra forma usada para definir seu papel no AEE foi a utilização dos termos complementação e suplementação dos conteúdos trabalhados na sala regular, como forma de dar ênfase às suas concepções (BRASIL, 2009).

Podemos acrescentar a essa discussão outro aspecto que diz respeito à sensibilização da sociedade como forma de superar as dificuldades. Esse é um discurso ultrapassado, tendo em vista que, em Goiás, o momento de sensibilização já foi trabalhado durante a implementação do Peedi/1999.

Conforme proposto pela pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008), é preciso pensar com o professor, levá-lo a problematizar seus próprios conceitos, sua prática e, a partir daí, contribuir para alterar essa visão, ou ressignificar seus saberes e práticas. Foi nesse sentido que a pesquisadora conduziu as discussões e intervenções. Ao refletirem sobre seu papel e a função preconizada pela legislação, as professoras puderam reelaborar seu entendimento e posicionar-se, como evidenciado pelos enunciados a seguir:

Agora é que eu comecei a aprender sobre minha função e papel (Laura – 2º Encontro).

Por isso é importante, a professora de recursos saber qual que é o verdadeiro papel dela e estar se posicionando (Isabela – 2º Encontro/2011).

Da semana passada para cá estou sabendo até responder, já fiquei mais de asinha, estou sabendo mais o que é minha função? Fiquei lá lendo, lendo, levo para casa agora já aprendi (Ana – 2º Encontro/2011).

No momento em que as professoras tomam ciência das atribuições do AEE, começam a se situar em relação à política de inclusão, reconhecem o seu papel, posicionam-se e se auto afirmam como professores especialistas.

Conforme Zeichner (1998), isso só é possível mediante uma ação conjunta entre professores e pesquisadores, por isso, a pesquisa colaborativa é apontada como um importante caminho, uma vez que sobrepuja a divisão entre acadêmicos e professores e cria um espaço de pesquisa para reflexões e análises coletivas, permitindo que os professores transformem suas ações e práticas a partir da própria reflexão e do diálogo com o outro.

4.2.3 O que significa trabalhar com diferentes deficiências?

Na sequência de nossas análises, vamos explorar nos relatos o que as professoras dizem sobre a competência para trabalhar com as diferentes deficiências. Para tanto, retornemos ao PNEE-PEI (2008), em que se estabeleceu uma redefinição para NEE diferente da conceituação apresentada na Declaração de Salamanca (1994). Esta nova conceituação deixa de considerar os problemas de aprendizagem como uma NEE, o que significa que os alunos com problemas de aprendizagem não são considerados Paae, nem do AEE.

Fica, então, definido que o Paae são os alunos com deficiências (físicas, visuais, auditivos e intelectuais), com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, e que devem ser atendidos nas SRMs, espaço caracterizado por sua natureza múltipla, oferecido pela escola regular e equipado com instrumentos e materiais necessários para o desenvolvimento das atividades a que se propõe. (BRASIL, 2008).

Levando em conta que para cada tipo de deficiência existem estratégias diferenciadas e que para cada aluno o professor deve construir um planejamento individualizado, capaz de facilitar o processo de escolarização dos alunos com NEE, os professores revelam certo desconforto em promover esse serviço.

Ao analisarmos os certificados dos cursos da formação continuada realizados pelos professores de AEE, constatamos que a maioria dos cursos se vincula ao Peedi/1999, porém, ao serem questionadas sobre a competência para o trabalho elas alegam que ainda não se sentem preparadas para tal tarefa:

Então, agora com o AEE está ficando mais específico. Mas é uma proposta que exige ainda muito estudo ainda (Wanda – 3º Encontro/2011).

A gente enquanto ser humano e profissional, não dá conta de trabalhar com tudo ao mesmo tempo. Eu acho meio impossível, você fazer um trabalho assim, por exemplo, o Braille eu nunca tinha visto, eu só vi aqui aquela vez que teve uns dias atrás. Então se por acaso aparecer uma criança com Braille ano que vem, eu vou ter limites porque eu não vou dar conta de resolver tudo (Érica – 4º Encontro/2011).

Atender a todos a gente procura atender, é um trabalho eu acredito assim ao longo do tempo, eu entendo dessa forma, limites têm, porque agente não vai dar conta de atender a todos (Michele – 4º Encontro/2011).

Quando as professoras admitem o despreparo para trabalharem com os diferentes tipos de deficiência, revelam, entre outros aspectos, a falta de articulação entre o que os cursos de formação propõem e a inclusão, assinalam também uma realidade que Mendes (2011) já havia anunciado quando explica sobre a formação precária e empobrecida ofertada ao professor da educação especial. Esses relatos sinalizam a ineficácia da política de formação continuada por meio de multiplicadores, sustentada por mais de uma década em Goiás, com a implantação do Peedi.

A esse respeito, Mendes (2011) afirma que

Apesar de o investimento na formação de multiplicadores ser um estratégia sempre preconizada nos documentos oficiais, desde o início da criação do CENESP nenhuma evidencia de que o modelo tenha alguma efetividade na direção pretendida foi produzida ao longo dos trinta anos de sua adoção. (MENDES, 2011, p.143)

Para Milanese (2012), o trabalho realizado nas SRMs evidencia que um único professor atuando será insuficiente para atender toda a demanda de alunos com necessidades diferenciadas, e o fato dessa sala possuir variados recursos e a possibilidade de trabalhar todos os conteúdos, não implica, necessariamente, que o professor saiba operar essa variedade de materiais e conhecimentos. Nesse contexto, em Goiás as dificuldades são comuns e passam pelas necessidades formativas dos professores, e sabemos que, certamente, tais dificuldades não serão facilmente sanadas, considerando-se a complexidade envolvida nesse tipo de atuação.

Eu tenho um com dificuldade extrema, que ele é cego e eu não tenho assim tanta experiência, nem recursos para eu trabalhar com ele. Então eu tenho bastante dificuldade, então eu tento trabalhar porque ele não enxerga nada, nada, nada. Tem que ser só assim dou uma tarefinha para ele pintar às vezes, qual que é maior, menor, esses tipos assim, que eu estou trabalhando até eu ter assim mais conhecimento (Hilda – 2º Encontro/2011).

Eu não estou preparada para atender um aluno com deficiência visual (Sandra – 4º Encontro/2011).

Dentro da escola tem o interprete também, eu não sou obrigada a saber de tudo, dominar Libras, é que eu não tenho cursos (Amanda – 4º Encontro/2012).

Os relatos supracitados abordam aspectos importantes para a análise. Quando uma das professoras admite, por exemplo, que não possui experiência para trabalhar com estudantes com deficiência visual, implica dizer que ela não domina o Sistema Braille, nem o Soroban, o que é uma contradição, haja vista que, conforme a Nota Técnica nº11/2010, o professor do AEE deve desenvolver atividades próprias do AEE de acordo com as necessidades dos alunos e entre elas estão o ensino de Libras, Comunicação aumentativa e Alternativa, ensino de Braille e do uso do Soroban, Tecnologia Assistiva, entre outras atividades. Desse modo, elas precisam sim, garantir que os alunos tenham acesso a esses conhecimentos, pois o AEE foi criado com essa finalidade. A carência de formação se contrapõe às exigências do referido documento, e isso leva as professoras a desenvolverem uma prática pedagógica infantilizada, priorizando atividades soltas (tarefinhas), sem relação com o currículo da sala comum.

Esse fato é preocupante, pois, se as SRMs do tipo II foram criadas para atenderem aos alunos com deficiência visual (BRASIL, 2007), e isso não está sendo garantido, podemos inferir que foram implantadas apenas SRMs do tipo I, cujo atendimento volta-se para outras deficiências.

O mesmo acontece em relação à professora que atende o aluno com deficiência auditiva, pois, ao insistir no argumento de que não possui cursos na área e que não precisa dominar Libras, ela também contraria a Nota Técnica nº 11/2010, que determina que compete ao professor do AEE ensinar a Libras para o aluno com surdez e também a Língua Portuguesa escrita, como segunda língua.

Fazendo um contraponto entre as falas das professoras e os cursos de formação continuada que foram ofertados durante a década de 2000 (GOIÁS, 2004), constatamos que a deficiência visual e a auditiva foram as temáticas mais trabalhadas durante o programa de formação, nesse sentido, esperava-se que, minimamente, as professoras desenvolvessem práticas pedagógicas que ajudassem os alunos no processo de escolarização. Porém, como dito anteriormente, a proposta de formação de professores foi direcionada para o conhecimento das

deficiências e não, propriamente, para o trabalho pedagógico, ou seja, para os processos de escolarização desses alunos.

Do mesmo modo, as professoras que trabalham com alunos que apresentam deficiência intelectual, paralisia cerebral e deficiências múltiplas reclamam que não se sentem confortáveis para escolarizá-los durante o AEE:

Então assim como que eu estou auxiliando esses alunos? Eu não estou tendo condições. Um tem problema de paralisia. O outro tem problema de síndrome de Down, outro com deficiências múltiplas, então como que vou ser quatro pessoas ao mesmo tempo? (Sandra – 3º Encontro/2011)

Ainda me sinto assim, muito insegura nessa área, eu ainda acho que falta muito conhecimento realmente para eu estar dando uma educação de qualidade para ele na escola. Eu não acredito que ele está tendo acesso a escola ainda não (Wanda – 3º Encontro/2011).

O agrupamento de várias deficiências nas SRMs é apontado pela professora como um dos grandes dificultadores do processo de escolarização, uma vez que ela reconhece que lhe faltam conhecimentos específicos para subsidiar sua prática pedagógica no AEE. A queixa das professoras é em relação à falta de conhecimento para alfabetizar o aluno que apresenta dificuldade em processar as informações trabalhadas durante o atendimento. Percebemos, então, que a professora compreende que não basta garantir a matrícula do aluno com deficiência na rede regular de ensino, como previsto no Decreto nº 6.571/2008 revogado pelo Decreto nº 7.611/2011, mas, sobretudo, que ele possa permanecer com sucesso durante os anos de atividade escolar.

Eu acho que eu não estou assim muito preparada para trabalhar com eles porque tem várias deficiências e os materiais lá têm até muito material, mas tem uns lá que agente nem sabe como utilizar. Então tem pouco tempo, tem um ano que eu estou trabalhando, eu não trabalhava em sala de recurso (Hilda – 4º Encontro/2012).

Eu acho que vai ficar um pouco a desejar porque para gente ser polivalente para todos os tipos não dá, porque até você preparar uma coisa para um menino com deficiência auditiva e o outro, os problemas todos anexados num lugar só (Sandra – 4 Encontro/2012).

Além da pouca formação para trabalhar com as várias deficiências, soma-se também o despreparo das professoras para lidarem com os recursos de tecnologia assistiva disponíveis nas SRMs. Uma vez que esses recursos não estão acessíveis aos professores, provavelmente, não será garantida a autonomia necessária para a

realização dos processos de aprendizagem, o que compromete a qualidade da educação especial. (ANACHE, 2009)

Outro aspecto que merece destaque é em relação à percepção das professoras sobre a multiprofissionalidade que o professor deve incorporar para dar conta de atender a todas as demandas contempladas pelo AEE. Mendes (2011), ao discutir a formação do professor da educação especial, afirma que não é possível que apenas um profissional seja capaz de atender à diversidade que a sala de AEE abriga.

Milanesi (2012, p. 123) explica, em seus estudos sobre a organização e o funcionamento das salas de recursos multifuncionais no município de Rio Claro/SP, que, ao implantar as SRMs no município, foram criadas as escolas-polos. De acordo com a autora, a ideia central seria a de agrupar alunos com o mesmo tipo de deficiência, ou seja, a SRM seria organizada de modo categorial. Isso mostra que, embora o programa de SRM seja uma proposta nacional, o que se evidencia é que ele tem se estabelecido de modo diferenciado em todo Brasil, o que não pode ser considerado como inadequado, uma vez que o “pacote”⁴⁴ é único para Brasil, mas a diversidade que compõe o país se sobrepõe ao caráter homogêneo estabelecido pela política, tendo em vista a dificuldade do professor de ser “multifuncional”.

Diferente de São Paulo e de outros Estados, Goiás optou por organizar o AEE de modo a atender todas as deficiências nas SRMs, contudo, segundo as professoras, esse modelo de organização tem mostrado que os alunos não avançam, e que eles têm chegado ao ensino médio praticamente sem condições de avançar no conhecimento escolar.

4.2.4 A atuação do professor de AEE nos diferentes níveis, espaços e modalidades de ensino.

A PNEE-EI (2008) dispõe que o AEE deve acontecer de forma transversal em todos os níveis de ensino e prevê que ele deve ocorrer em todas as modalidades de ensino, ou seja, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, educação indígena, do campo e quilombola e, ainda, Educação Superior, com os grupos de acessibilidade.

⁴⁴ Termo utilizado frequentemente pela coordenadora o Oneesp, Prof. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes.

Considerando que cada um desses níveis e modalidades possui conhecimentos distintos, além de demandar uma atuação pedagógica peculiar e possuir conteúdos específicos, ao serem questionadas, as professoras se sentiram aptas para atuarem. Algumas afirmaram que:

Sim. Porque a partir do momento em que a gente está nessa sala, se a gente não tem conhecimento a gente tem que buscar tem que aprofundar cada etapa necessita de uma forma diferente de intervenção. Então aí a gente vai procurar os meios e os recursos necessários para gente estar trabalhando nesses níveis diferentes e aí a gente vai trabalhar estudar, pesquisar e aplicar (Aparecida – 4º Encontro/2012).

Sim, me sinto apta, mas é um busca. Claro que há níveis diferentes e as habilidades tem que...fazer os recursos, temos que buscar...ler e estudar e oferecer para os alunos...mas não é fácil cada nível a gente tem que buscar (Milena – 4º Encontro/2012).

Bom vocês vão achar que eu estou até sonhando, mas graças a Deus eu não tenho dificuldade para trabalhar. A diferença de nível existe. É lógico. Cada nível que cada um está é diferente (Isabela – 4º Encontro/2012).

Eu acho que sim. Existe diferença na atuação desses diferentes níveis? Sim. É complicado? (Wanda – 4º Encontro/2012)

Eu me sinto apta a estar trabalhando com a sala de AEE, mas e realmente é meio complicado, uns níveis bem diferentes (Tânia – 4º Encontro/2012).

Ao analisar as respostas desse primeiro grupo, percebemos que o discurso que vigora é de que todas se consideram aptas a trabalhar com os diferentes os níveis e modalidade da educação. Elas reconhecem a complexidade dos níveis, contudo, apontam que, quando necessário, buscam conhecimento, fazem pesquisa, porque compreendem que o estudo é o caminho para se superar as dificuldades.

Essas afirmações, entretanto, são contraditórias no sentido de que, em momentos anteriores, as professoras se queixaram de que a formação inicial e continuada não ofereceu subsídios para auxiliá-las na prática pedagógica. Desse modo, como podemos pensar que estão aptas se os alunos público alvo são aqueles com deficiência visual, intelectual, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento e que muitas afirmaram não possuem conhecimentos teóricos e práticos para lidar com eles?

Assim, se pensarmos na educação infantil como primeira etapa da educação básica admitiremos que o trabalho desenvolvido com as crianças de 0 a 3 anos que apresentam deficiência visual não deveria ocorrer necessariamente em SRMs, pelo menos nos moldes em que ela se estrutura atualmente, pois, conforme a PNEE-PI

(2008), o AEE se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e de aprendizagem. Portanto, esse atendimento poderia ocorrer por meio da oferta de outros serviços, em outros *lócus* que não sejam a SRM, isto significa que a ela deixaria de ter um caráter centralizador.

Do mesmo modo, se pensarmos o trabalho do AEE no ensino médio há que se ressaltar que as disciplinas possuem uma especificidade que ultrapassa a área de domínio de um único profissional licenciado, uma vez que sua formação inicial não contempla todas as áreas do conhecimento. Isso se reflete na fala de Laura, uma pedagoga que trabalha com alunos do ensino médio:

Meu Deus, que jeito que eu vou ensinar essa equação? Meu Deus! Eu fico louquinha (Laura – 2º Encontro/2011)

Para além dos níveis de ensino, há também a questão de se trabalhar com as modalidades indígenas, quilombolas e educação de jovens e adultos, que incluem grupos minoritários que possuem uma cultura própria a qual nem sempre conhecemos.

Nos relatos seguintes as professoras afirmam que não se sentem seguras para trabalharem nos diferentes níveis e expressam, de modo contundente, a dificuldade de atuação com a diferença. As professoras também explicaram que, ao se colocar todas as deficiências dentro de um mesmo espaço, não há produtividade no processo:

Meus limites são muito grandes porque são várias áreas de deficiências, tipos de anos diferentes e níveis diferenciados muito grandes (Isabela – 4º Encontro/2012).

A dificuldade é imensa e eu tenho que estar buscando muito, mas eu me sinto capaz por ser esforçada, por estar buscando (Marli – 4º Encontro/2011).

Eu sinto assim que é difícil, assim e a gente estar conciliando essas diferenças desses níveis (Luana – 4º Encontro/2012),

Por exemplo, eu não me considero assim tão apta em tão pouco tempo, é jogada assim um excesso de informação. Então assim, desdobrar em três formas de ensino. Então realmente muita limitação nesse sentido os níveis de ensino é muito diversificada, então eu acho que é complicado para gente estar trabalhando (Sandra – 4º Encontro).

Quanto a questão de estar apta, eu acho que não. Porque eu estou em formação, estou em processo. Acho que não estou apta não. É diferente. Porque o adulto eu vou ter que preocupar com coisas que são significativas para o dia a dia dele (Wanda – 4º Encontro).

As professoras evidenciaram que sentem dificuldade para atuarem com diferentes alunos, com diferentes deficiências e níveis educacionais, e também ressaltaram a ausência de domínio sobre todos os recursos disponíveis nessas salas, o que não é um problema específico do estado de Goiás, mas uma realidade comum no país.

Nessa direção, o que podemos destacar é que a política das SRMs implementada no país não tem permitido que a inclusão escolar ou a escolarização dos alunos Pae se efetive. A dificuldade se assenta na complexidade que esse serviço demanda, e, sobretudo, na falta de uma formação de base conceitual, filosófica e metodológica, bem como, na ausência de uma postura mais crítica das próprias práticas e da legislação, que é fruto de acordos políticos e financeiros.

Dourado (2007) alerta que

Deve considerar os diferentes fatores que interferem na atuação dos profissionais da educação, bem como possibilitar o acesso a processos formativos que não descurem de uma base sólida de formação, não se reduzindo à disseminação de metodologias e estratégias de aprendizagem. Rever a formação pedagógica requer, portanto, a articulação entre as políticas educacionais e as concepções de formação enquanto processos de construção coletiva.

Mendes (2011) é mais enfática ao declarar que isso se deve ao modelo adotado no Brasil, que tem como objetivo a simplificação e o barateamento do serviço, uma vez que todos os serviços garantidos em lei sucumbiram, reforçando e mantendo a má qualidade da educação brasileira e da política educacional.

Em síntese, o que percebemos é que o professor precisa buscar sua identidade profissional, compreender sua função e seu papel dentro da educação especial numa perspectiva inclusiva, para se posicionar não apenas frente às políticas implementadas pelo governo, mas em relação ao que é vivenciado no cotidiano escolar e, principalmente, em sua própria prática pedagógica.

4.3 Desenvolvimento Profissional, Formação Continuada e a Pesquisa Colaborativa

Como a pesquisa realizada com as professoras de AEE de Goiás procurou descrever os processos formativos dos quais elas participaram ao longo da década de 1999 até 2012, nessa categoria de análise, buscaremos analisar o modo como

elas ressignificaram os processos de formação continuada vivenciados, articulando-os ao desenvolvimento profissional e à pesquisa colaborativa.

Segundo Mizukami et al. (2002), uma das características da pesquisa colaborativa é a potencialidade de melhorar o desenvolvimento profissional por meio das oportunidades de reflexão sobre práticas, das críticas partilhadas e das mudanças apoiadas.

4.3.1 A formação inicial e continuada e autoformação na perspectiva do desenvolvimento profissional

A formação continuada na perspectiva do desenvolvimento profissional é pensada por Nóvoa (2007), com base na aquisição de uma autonomia contextualizada para a formação docente, como uma prática que promove e prioriza a preparação de professores reflexivos, que assumem o compromisso com o seu próprio desenvolvimento profissional, colocando-se como sujeitos protagonistas na construção e implementação das políticas educacionais.

Nessa direção, o professor pauta-se na reflexão sobre sua prática, para, a partir dela, reconstruir um conhecimento que o auxilie no trabalho pedagógico. Não obstante toda legislação que trata da formação continuada atribuir ao estado a iniciativa de prever e prover meios para a formação, o professor precisa sentir a necessidade de se qualificar para aperfeiçoar sua prática pedagógica com os alunos público alvo da educação especial. Portanto, não cabe aqui uma apologia à “responsabilização individual”, mas buscar compreender como os professores assumem para si o compromisso com sua formação e qualificação profissional.

Sobre isso, uma das professoras explica que:

Eu sabia que tinha responsabilidade de estar buscando também minha formação. Então eu sempre faço curso (Wanda – 1º Encontro/2011) .

A afirmação da professora confirma sua preocupação, pois, mediante a análise dos certificados apresentados pelos professores, constatamos que Wanda é uma das quatro professoras que se preocuparam em buscar essa formação, tanto por meio dos programas ofertados pelo governo de Goiás como por iniciativa própria.

Nesse sentido, Garcia C. (2012, p. 33) defende que:

Existe um fator de responsabilidade pessoal e profissional que é o que determina a capacidade de envolvimento e de aprendizagem das pessoas. [...] é um processo pelo qual as pessoas individualmente ou em grupo, assumem seu próprio desenvolvimento profissional, adotam-se como sujeitos adultos que são de seus próprios mecanismos e procedimentos, de uma aprendizagem que é, principalmente experiencial.

Desse modo, podemos afirmar que desde seu ingresso na carreira do magistério, que coincide com o ano de implementação da política da educação inclusiva em Goiás, a referida professora vem buscando sua autoformação, acompanhando o processo de reformas educacionais que o estado implementa. Mediante os diálogos estabelecidos durante a pesquisa colaborativa foi possível notar que sua postura como profissional da educação especial é a de buscar se formar, independente da obrigatoriedade do governo.

Nessa mesma direção, a professora Isabela concorda que as exigências de formação continuada não se limitam àquelas instituídas pelo estado, haja vista uma boa formação se constituir como uma necessidade para melhorar a atuação e garantir uma educação de qualidade aos estudantes com NEE:

Daí as exigências e as necessidades que todos nós temos que ter consciência de estarmos nos atualizando porque a coisa muda, até em nível de sociedade mesmo (Isabela – 2º Encontro/2011).

A compreensão da formação continuada a partir do comprometimento da autoformação é, sobretudo, entender como a educação vem se constituindo e que se formar é se inserir nesse movimento para melhorar a atuação não apenas dentro do espaço escolar, mas na sociedade como um todo.

A esse respeito, Nóvoa (1992, p. 25) considera que

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Na visão de Freire (1996), interessar-se pela formação é assumir-se como sujeito da própria educação e da produção do conhecimento, é exercer sua

autonomia como cidadão para posicionar-se politicamente frente às reformas educacionais.

Então essa formação nós temos que buscar enquanto nós estivermos atuando, independente de ser em sala de recurso ou em qualquer o professor precisa estar buscando ele precisa estar crescendo porque as coisas estão inovando mesmo (Mônica – 4º Encontro/2012).

Mas eu acho que de todo o processo educação, a educação, ela só vai evoluir, ela só vai passar a ter qualidade a partir das mudanças, é de procedimentos. É de postura do educador. Entendeu? Nós precisamos muito mudar a nossa postura. É muito mais fácil a gente ficar na nossa zona de conforto do que sair da nossa casa e vir aqui discutir sobre esse assunto (Amanda – 2º Encontro/2011).

Só que pra isso o professor tem que instrumentalizar. Ele tem que estudar, não pode ficar no senso comum não. Tem que ter embasamento científico (Isabela – 5º Encontro/2011).

Nesses fragmentos podemos perceber que as professoras estão conscientes de que é a partir de uma formação consistente e de sua postura como agentes sociais que será possível desencadear as mudanças educacionais a partir do espaço da escola.

Ferreira (2007, p. 16) afirma que tais mudanças ocorrem

[...] no sentido de um contínuo aprimoramento no exercício da profissão que envolve tanto o esforço para garantir tanto transformações pedagógicas no cotidiano escolar, como mudanças na cultura profissional que tem função constitutiva nas formas de ser, fazer e sentir a profissão, assim como é estruturante a posição que tal profissional vai ocupar na sociedade.

A tomada de consciência sobre a necessidade de se formar para exercer a profissão mostra que o professor está aberto a mudanças, que é capaz de refletir sobre sua prática, voltar atrás, refazer e construir um novo modo de conhecer.

Essa compreensão pode ser percebida nos relatos que se seguem:

Então a gente está sempre buscando assim aperfeiçoar sempre quando aparece e a gente tem condições de fazer estamos fazendo para melhorar nosso trabalho (Amanda – 2º Encontro/2011).

Acho muito interessante assim, se eu passo alguma dificuldade, eu vou buscar conhecimento. Isso me ajuda a rever meu trabalho (Érica – 4º Encontro/2012).

Eu fico quase todos os dias até muito tarde lendo e procurando, porque eu sei que eu preciso estudar porque se eu não estudar, eu não vou saber (Isabela – 5º Encontro/2012).

Outro dado que as professoras levantaram em relação à autoformação foi a importância de se conhecer a legislação que normatiza as funções e atribuições de sua atuação como profissionais da educação, isto é, na medida em que os professores se percebem como parte da política, há um empoderamento profissional, ou seja, há uma tomada de consciência pelos professores acerca dos deveres e direitos prescritos na legislação e essa compreensão se constitui como um ato político, na medida em que os instrumentaliza a exercerem sua prática de modo consciente. Isso é o que propõe a professora Marli no relato:

O professor tem que buscar informações ele tem que ler, ele tem que estar sempre informado. Buscar as diretrizes, o que que determina, quais são essas atribuições (Marli – 2º Encontro/2011).

No entender de Freire (1996), quando o professor toma consciência das forças políticas que atravessam o trabalho docente, ele se apropria de sua condição de sujeito de direito, emancipa-se no sentido de conhecer o papel social que sua posição lhe confere e ganha autonomia para tomar decisões durante o exercício docente.

Na compreensão da professora Isabela, a autoformação é importante não apenas para acumular conhecimento, mas porque a sociedade muda constantemente e, para que o professor consiga participar das discussões e dos debates da sociedade globalizada, é preciso que a formação seja um processo contínuo:

Formação continuada, ela é importante porque você tem que estar sempre se atualizando, porque a gente está vivendo num mundo globalizado e a cada dia as coisas estão se modificando, a cada segundo, a cada instantezinho o que eu estou falando agora já não serve para daqui a um segundo mais, então o professor tem que estar estudando ele tem que estar buscando, porque isso faz parte do êxito de seu trabalho (Isabela – 4º Encontro/2012)

Durante os encontros realizados, as professoras puderam compartilhar suas experiências e esse momento da pesquisa colaborativa foi ressaltado por elas como um espaço em que puderam rever suas próprias práticas, interferir/dialogar com os colegas e reconstruir seu próprio conhecimento:

Igual as meninas falaram eu, vejo assim, muitas experiências onde a gente acaba aprendendo a cada dia e essa formação continuada ela é muito importante na vida da gente (Gabriela – 4º encontro/2012) .

Eu não estou aqui só contribuindo no sentido de passar o que eu sei não, eu estou aqui aprendendo com vocês, que vocês nem sabem. Tem coisa aqui que eu ouço vocês falarem, eu falo assim eu fiz, eu chego lá e ponho lá em prática (Amanda – 4º encontro/2012).

Nós que estamos começando agora, temos muito que aprender. E eu acredito que todo mundo é focado nesse aspecto de aprender (Érica – 2º Encontro/2012).

É nesse sentido que a formação continuada na perspectiva do desenvolvimento profissional se torna um caminho aberto, pois o professor se sente um sujeito ativo no processo de formação. O processo formativo não acontece apenas no âmbito da prática, ele avança para a dimensão conceitual, ressignifica os conhecimentos, possibilita a mudança de posicionamentos e concepções, porque os professores se percebem como parte integrante da mudança.

Um profissional que tem consciência de sua incompletude, que não está pronto, acabado, mas em constante formação, é um profissional que age com independência e autonomia para decidir sobre o seu trabalho e suas necessidades, que está sempre em busca de novas perguntas para encaminhar as respostas, deixando para trás a ação mecânica de ensinar, tornando-se não simplesmente um cumpridor de tarefas e de ordens superiores, mas alguém que vislumbra melhoria no futuro (FREIRE, 1996).

4.3.2 Pesquisa colaborativa como espaço de formação profissional

A pesquisa colaborativa é uma abordagem metodológica que propõe investigar uma dada realidade e “[...] proporcionar condições para que os docentes reflitam sobre suas atividades e criem situações que propiciem o questionamento dos aspectos da prática profissional que ocupam os professores.” (IBIAPINA, 2008, p.20). Embora não tendo como finalidade primeira a formação de professores, a pesquisa colaborativa instiga o professor à reflexão de sua prática, o que, de certo modo, contribui diretamente para sua formação e para seu desenvolvimento profissional.

Ao serem convidadas a discorrerem sobre a proposta de formação ofertada pelos programas do governo de Goiás, as professoras apontaram o diferencial entre uma formação continuada pautada em um modelo tecnicista e a possibilidade de construir a formação a partir da reflexão sobre sua prática. O depoimento seguinte

demonstra como o espaço da pesquisa colaborativa contribui para uma formação continuada a partir da própria prática:

Aí eu fiquei pensando nisso, nós as primeiras professoras passamos por todo esse processo ((referindo-se a formação continuada do governo)), mas não havia um momento de estar fazendo com que o processo de reflexão-ação acontecesse (Wanda – 1º Encontro/2011).

Mas é bom sem sombra de dúvidas essa pesquisa colaborativa nos proporciona liberdade de pensamento. Liberdade de expressão. A gente chega na escola assim sabe? Você entende melhor. Você entende tudo melhor. (Ana – 3º Encontro/2012)

Pimenta (2005) faz uma consideração importante sobre o espaço formativo que a pesquisa colaborativa proporciona, segundo a autora, ela se

Constitui em uma estratégia pedagógica de conscientização, análise e crítica e propõe, a partir da reflexão propiciada na interlocução com os pesquisadores-observadores e na participação nas discussões com o grupo de pesquisa, alterações de suas práticas, sendo delas os autores. (PIMENTA, 2005, p. 527)

Nesse sentido, na aproximação entre as pesquisadoras e as professoras, a pesquisa colaborativa criou condições favoráveis para se pensar a atuação docente, estabeleceu um espaço de debates, confrontos e reflexão, permitiu que as professoras problematizassem seu próprio trabalho, não mais com um olhar reducionista, mecânico, mas com vistas à superação de problemas, por meio da autorreflexão.

Sobre isso, Ibiapina (2008, p. 72) esclarece que:

a formação que tem como eixo a reflexividade crítica auxilia os professores a tornar as observações do contexto da ação docente mais objetivas, a compreender os condicionantes impostos pela situação prática e a possibilitar a internalização de conceitos e práticas docentes autônomas e conscientes.

Ao que Tartuci (2005, p. 169) corrobora, explicando que:

É imperioso o investimento em projetos de formação que oportunizem ao professor refletir criticamente sobre o seu trabalho, sobre a sua atuação em um processo dialógico e contínuo, cuja prática seja ponto de partida para problematização e construção de saberes e práticas pedagógicas inclusivas. Formação esta que deverá estar articulada ao projeto político educacional.

A julgar pelos depoimentos, as professoras ressaltaram a oportunidade de realizarem trocas de experiências com seus pares, com o auxílio da mediadora, uma pesquisadora mais experiente, o que possibilitou a interlocução entre as participantes de modo que as professoras puderam enxergar na pesquisa colaborativa a possibilidade de, junto com o grupo, pensarem novas alternativas para os problemas do cotidiano escolar:

A escola autorizou nós estarmos aqui. Isso é muito bom porque é um curso excelente, o primeiro foi excelente (Amanda – 2º Encontro/2011).

Eu corro atrás, eu estou correndo, sabe parece que eu noto que tem que ter esse momento aqui pra gente aprender alguma coisa (Luana – 2º Encontro/2011).

Igual nós tem esse momento assim você orienta, a gente tem esse momento assim que eu vejo as experiências da colega onde eu me aprimoro eu vou melhorando, foi assim me fez respirar, porque assim eu estava muito agoniada, porque através da troca de experiência que está tendo aqui, está sendo muito valioso porque a gente não tem na escola esse momento (Sandra – 3º Encontro/2012).

Cada professor tem um pouquinho a dar é o que a gente está fazendo, cada um fala um pouquinho, esclarece um pouquinho, e isso é importante para o crescimento pessoal e intelectual da gente (Amanda – 3º Encontro/2012).

Essa formação continuada aqui ela é riquíssima em todos os conteúdos. Então se todos os profissionais pudessem aproveitar desse momento aqui inclusive os professores regentes seria muito interessante. Abria muito esse leque de discussão esse entendimento (Érica - 4º Encontro/2012).

Observamos, pelos dizeres das professoras, que no contexto da pesquisa colaborativa o pesquisador assume o papel de mediador e que os colegas – os outros professores - assumem o papel do outro que possui conhecimentos a serem ditos, experiências a serem compartilhadas, construindo-se um espaço de diálogo em que todos exercem papéis como sujeitos e que os conhecimentos podem ser divididos, acrescidos e ressignificados coletivamente.

Ao se perceberem como parte do processo, os professores se sentem capazes de reavaliarem sua ação, de reconstruírem seus saberes. Esse movimento se dá porque eles não se sentem sozinhos no processo, afinal, todos os professores acumulam saberes experienciais que devem ser valorizadas no ato de ensinar e que devem ser compartilhados.

A pesquisa colaborativa torna-se, desse modo, um espaço de formação continuada, que, nos dizeres das professoras, deveria ser aberto para congregar os professores regentes e abrir-se um “leque de discussões”, que levaria a uma

compreensão mais ampla dos processos de inclusão de estudantes com NEE, a partir dos diferentes agentes educacionais envolvidos no processo, ou seja, a partir de uma compreensão construída com base no diálogo entre professores regentes e professores de educação especial.

Pimenta (2005) considera que a pesquisa vinculada à formação se torna importante na medida em que não se pretende que o pesquisador, considerando-se especialista, defina o rumo das mudanças, deixando de lado a contribuição dos professores, enxergando-os como meros executores. A autora defende que, quando a pesquisa é feita com a escola e não sobre a escola, os professores e pesquisadores se tornam parceiros corresponsáveis pelas mudanças.

Tardif (2000) ressalta que o saber da experiência na docência mostra-se também um saber coletivo dos/para os professores, desse modo, eles assumem um papel de autoformação à medida que se entendem como sujeitos reflexivos de sua própria prática pedagógica. Nesse sentido, os depoimentos revelaram o valor que as professoras atribuíram ao projeto do observatório como pesquisa em rede, considerando-o como um importante momento de formação:

Mas são esses cursos, como eu já havia dito antes, esse momento nosso no observatório que tem me ajudado muito. Além das leituras tem contribuído muito mesmo para pensar nosso trabalho (Tânia – 4º Encontro/2012).

Investigar colaborativamente, para Pimenta (2005), significa o envolvimento entre pesquisadores e professores em projetos comuns que beneficiem a escola e o desenvolvimento profissional dos professores. Ressalta, também, que, nesse processo de colaboração, as interações estabelecidas entre os professores e os pesquisadores, entre os profissionais que pensam as práticas pedagógicas e aqueles que ajudam a organizar e sistematizar o conhecimento produzido, resultam em novas formas de se compreender o trabalho docente.

É muito válido, esse momento aqui a professora ((a referindo a coordenadora do projeto)) propôs esse curso para gente discutir esses pensamentos que às vezes podem não estar assim...errados ou não para a preparação dos profissionais não só em relação ao aluno deficiente ou normal (Sandra – 3º Encontro/2012).

A pesquisa colaborativa vem se constituindo com o espaço de formação e produção de conhecimentos a partir das interações entre universidade e escola.

Diante disso, Zeichner (2009) afirma que é um importante caminho para superar o distanciamento entre pesquisadores acadêmicos e professores.

De acordo com esse autor, a pesquisa cria nas escolas uma cultura de análise das práticas desenvolvidas pelos profissionais da educação, permitindo que os professores transformem suas ações e práticas institucionais com a colaboração das universidades. Assim, a pesquisa deixa de ser apenas um método e passa a ser vista como uma possibilidade para o desenvolvimento profissional dos professores (ZEICHNER, 2009).

Corroborando com Zeichner (2009), Ferreira (2007) compreende a formação continuada e esclarece que as atribuições do AEE requerem

Um contínuo aprimoramento no exercício da profissão que envolve esforço para garantir tanto transformações pedagógicas no cotidiano escolar, como mudanças na cultura profissional que tem função constitutivas nas formas de ser fazer e sentir a profissão, assim como é estruturante da posição que tal profissional vai ocupar na sociedade. (2007, p. 16)

A promoção de espaços para que os professores ressignifiquem seus modos de compreender e seus conhecimentos contribui para que os mesmos alterem suas práticas no cotidiano das escolas, em suas salas de aulas, e, conseqüentemente, espera-se que haja a ampliação da aprendizagem dos alunos e a melhoria da qualidade da educação, isso é o que se espera também da educação dos estudantes com NEE.

Ao se considerar a pesquisa colaborativa como *lócus* de formação e possibilidade de desenvolvimento profissional dos professores, entende-se que o professor pode perceber o seu próprio crescimento por meio da ressignificação do conhecimento acerca de sua prática. Ao fazermos um retrospecto do modelo de formação continuada vivenciado pelas professoras partícipes da pesquisa ao longo da carreira, percebemos, juntamente com elas, que este modelo não foi suficiente para modificar seu modo de conduzir o trabalho pedagógico com os estudantes com NEE, além disso, as professoras constataram que essa formação não permitiu que estabelecessem um diálogo com os outros e mesmo com a compressão que tinham sobre a sua atuação docente, desse modo, seus conhecimentos, a produção teórica e o diálogo não eram tomados como ponto de partida e não tinham a prática como percurso e destino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação de mestrado, intitulada “A formação do Professor do Atendimento Educacional Especializado de Goiás”, inscreve-se no âmbito da investigação qualitativa do tipo documental e na pesquisa colaborativa e o objetivo foi investigar os processos formativos dos professores do AEE nas SRMs no período de 1999 a 2012. Ao iniciarmos este estudo, partimos do pressuposto de que alguns professores não possuem formação específica para atuarem no AEE e que, depois da consolidação do Peedi, em 2003, o governo de Goiás e a SREC reduziram significativamente a oferta de cursos de formação continuada aos professores do AEE.

O que evidenciamos a partir da sistematização do perfil profissional das professoras se constitui um paradoxo uma vez que as poucas especialistas que possuem formação para atuarem no AEE já completaram o tempo de atuação no magistério e aguardam a aposentadoria, estão se aposentando, ao passo que as professoras que não comprovaram formação na área da educação especial são iniciantes na carreira docente. Isso se torna um agravante na medida em que, se elas ainda não dispõem de um repertório teórico-metodológico para fundamentar suas práticas, conseqüentemente, o processo de inclusão escolar será dificultado.

Avaliamos que o Peedi, embora tenha sido um programa pioneiro a formação dos professores da educação especial a proposta do governo esteve centrada centrado na figura do multiplicador e numa formação continuada cuja preocupação era apenas atender às demandas emergentes que a educação inclusiva apresentava, que era atender às exigências dos organismos internacionais que financiam e orientam as diretrizes educacionais nos países. Nessa perspectiva, consideramos, então, que não foi objetivo do programa do Peedi formar um professor que pensasse a inclusão escolar a partir de seu fazer educativo, ou da prática pedagógica, ao contrário, o programa disseminou uma formação continuada centrada na prática como um fim em si mesmo, sem o exercício da reflexão.

Analisamos que Goiás dispõe de uma extensa legislação que trata da formação e atuação dos profissionais da educação especial, há uma tendência em não se observar os critérios pré-definidos nesta legislação na implementação das ações, isto é, define-se que para o professor atuar em SRMs, o mesmo deve ser licenciado em Pedagogia, mas no ato de ingresso, admite-se um profissional sem o

perfil legal, desse modo, confirma que os critérios de ingresso dos professores nas SRMs não têm como referência a legislação. O que podemos apreender dos relatórios dos cursos de formação ofertados pela SREC, é que ela abraçou a proposta do Peedi desde o ano de 1999 até 2012, centralizando toda a formação dos professores nos parâmetros pré-estabelecidos do referido programa, ou seja, ênfase na prática, sem postura reflexiva e a disseminação da Líbras como um recurso instrumental e não como formação para uma educação bilíngue para estudantes surdos. Podemos atribuir essa redução da oferta de cursos à falta de um programa de formação legitimado pelo governo, haja vista que o que ficou claro é que os programas de formação implementados são marcados pela descontinuidade devido à transição do governo estadual.

Em virtude desse alinhamento, observamos que os poucos professores que participaram da formação continuada oferecida pelo governo, a princípio, superestimavam a política dos multiplicadores em razão da posterior ausência de qualquer tipo de formação promovida pelo poder público estadual.

Com a sistematização dos cursos ofertados pela Subsecretaria Regional de Educação, foi possível confirmar nosso pressuposto de que, durante os anos de 2006 e 2011, houve uma diminuição significativa na oferta dos cursos de formação continuada pelo governo de Goiás, desse modo, os poucos cursos realizados foram em forma de temáticas em um curto período de tempo.

Na análise dos cursos apontados pelos certificados, ficou evidente que, até a metade da década de 2000, a formação continuada esteve centrada no programa de formação presencial ofertado pelo governo desde a implementação do Peedi, porém, a partir de 2006, os dados revelaram uma nova configuração da formação no âmbito da formação continuada a distância.

Considerando o que nos apresentou os certificados das professoras do AEE, surpreendeu-nos que as apenas 4 são consideradas especialistas da Educação Especial, visto que ao longo dos anos vem buscando formação para atuar nas SRMs, ao passo que as demais ainda não possuem qualificação para tal desafio.

A partir da análise da entrevista coletiva constatamos alguns aspectos sobre os processos formativos dos professores de AEE. Segundo as professoras, a formação inicial não responde às demandas dos estudantes com NEE pois foi esvaziada de disciplinas e discussões sobre a Educação Especial e os modos de ensinar os alunos Pae. Essa formação deficitária foi colocada como um dos

grandes entraves para que o processo de inclusão escolar aconteça. Soma-se aos depoimentos das professoras a omissão do governo em viabilizar uma política de valorização da carreira docente e da formação continuada. Os professores compreendem a urgência da formação constante, pois é por meio dela que haverá o empenho das professoras em realizar um trabalho pedagógico sério, consciente e comprometido com a educação dos estudantes com Paee.

Em contrapartida, os certificados mostraram que o número de professores que tiveram acesso aos cursos a distância foi muito baixo, ao passo que a maioria não participou de nenhum curso de formação continuada, alegando dificuldade de participar dos programas de formação continuada do governo. De modo semelhante, algumas professoras afirmaram que a busca por cursos de formação continuada nas instituições privadas se tornam inviáveis devido ao alto custo financeiro e soma-se o fato de que muitas não dominam os recursos tecnológicos exigidos pela educação a distância.

Percebemos que a visão das professoras sobre formação foi ressignificada a partir dos encontros proporcionados pela pesquisa colaborativa. Elas perceberam que, para além de uma formação pragmática, cumulativa e fragmentada, é possível pensar uma formação continuada em que a reflexão sobre a própria prática pedagógica se torna o eixo condutor do processo educativo. Nesse movimento, elas perceberam a importância da articulação entre universidade e escola, afinal, esse diálogo possibilita espaços para reflexões coletivas que partem da problematização da prática, isto é, das demandas da prática pedagógica.

Destacaram que a interação oportunizada pela pesquisa colaborativa foi essencial para reavaliarem seus conceitos acerca da formação continuada, atribuindo-lhe novos significados e também se conscientizaram de que, mais importante que o aprendizado de novos métodos e técnicas de ensino, é pensar a prática pedagógica como o lugar da verdadeira formação continuada.

Nisto se dá a articulação entre os diferentes saberes para o desenvolvimento profissional, em que a reflexão sobre a teoria e a prática propiciou a ressignificação das professoras a respeito da própria prática. Elas perceberam uma nova possibilidade de formação por meio da colaboração, do diálogo e da reflexão entre a universidade, passando a se verem como sujeitos da história. Desta feita, procuramos compreendê-las dentro de sua profissão e atuação, instigando-as a

reavaliarem suas práticas pedagógicas de acordo com as necessidades da profissão e de seus próprios interesses.

Acreditamos que a maior contribuição da formação continuada na perspectiva do desenvolvimento profissional consiste na conscientização de que, ao se pensar própria prática, é possível avaliá-la, analisar criticamente o próprio desempenho profissional, ressignificá-lo e, assim, envolver-se no processo de transformação social rumo a uma perspectiva de formação docente para a reflexão crítica, balizada na busca pela reconstrução política e pela autonomia profissional.

Ainda foi possível identificarmos que as condições de trabalho somadas à desvalorização profissional e social acabaram por intensificar a crise de identidade profissional vivenciada durante o exercício da profissão. Esse agravante, por certo, desencadeia um sentimento de insegurança para defender seu papel e sua função no AEE em SRMs.

Ficou evidente que há uma descaracterização da identidade profissional dos professores da SRMs, devido a não compreensão destes em relação ao seu papel na educação especial e mais especificamente em relação as demandas da SRMs; Além disso, não há uma política de valorização do docente de educação especial, uma vez que a despeito de alguns professores terem formação, eles acabam não permanecendo na função em razão das más condições de trabalho e pela desvalorização docente. Os resultados sinalizam a necessidade de se pensar uma formação inicial que fortaleça a identidade profissional dos professores de educação especial, articulando os saberes da prática com os conhecimentos teóricos científicos e a conscientização de seu papel social.

Do mesmo modo, compreendemos que a pesquisa colaborativa nos propiciou um movimento de desconstrução e reconstrução da nossa própria formação. Percebemos que nossa compreensão acerca da formação foi sendo ressignificada ao longo da pesquisa em função da observação, da reflexão e do processo investigatório. Sentimos que, enquanto problematizamos a formação dos professores do AEE, nós também nos constituíamos como pesquisadores, inserimo-nos no processo de formação ao mesmo tempo em que buscávamos elementos para compreendermos nossa própria formação.

Ao concluirmos essa pesquisa algumas indagações foram respondidas, ao mesmo tempo em que emergiram outras, dentre elas destacam-se: “O que significa ser professor da educação especial na perspectiva inclusiva na atualidade? Como a

formação continuada pode contribuir para que o professor atribua significado à sua prática pedagógica? Que práticas inclusivas são construídas nas escolas e nas salas de recursos pelos professores? Que tipo de formação inicial ou continuada pode contribuir para a atuação em SRMs, considerando a complexidade do atendimento a alunos com diferentes NEE?”. Essas questões poderão se tornar objeto de interesse de novos estudos, contribuindo, assim, para a produção de conhecimentos que possam subsidiar políticas de formação inicial e continuada para os professores da educação especial.

É nesse sentido que este trabalho espera contribuir, despertando o interesse de outros pesquisadores pela temática da formação de professores, suscitar questões que contribuam para ampliar o diálogo no campo acadêmico, tendo a formação continuada como base de outras pesquisas, bem como, ampliar o conhecimento produzido sobre essa temática. Não tive a intenção de esgotar o assunto, mas de participar de um debate que vem acontecendo em rede nacional através do Oneesp, o qual busca avaliar o programa de implementação das salas de recursos no país. Anseio também que os legisladores de nossa sociedade possam se interessar pela temática e se comprometerem na elaboração de uma diretriz específica para formação professores âmbito da formação inicial ou continuada que estão na dianteira da escolarização dos alunos PAEE. É nesse sentido que o presente estudo surgiu, ou seja, da necessidade de dar visibilidade tanto ao que está posto nos documentos que normatizam a formação em Goiás quanto aos processos formativos das professoras do AEE.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA Maria Amélia. Formação de professores para a educação especial: história legislação e competências. In: **Revista do Centro de Educação**, nº 24 set. 2004. Disponível em: <www.coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/02/r2.htm>. Acesso em: janeiro de 2013.

ALMEIDA, Dulce Barros. **Do especial ao inclusivo? Um estudo da proposta de inclusão escolar da rede estadual de Goiás, no município de Goiânia**. 2003. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. São Paulo, 2003. Disponível em: <www.bibliotecadigital.unicamp.br>. Acesso em: outubro de 2012

ANACHE, A. A. O psicólogo escolar e o processo de escolarização de pessoas com deficiência mental (Org.). In.: MARINHO-ARAUJO, C. M. **Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática**. Campinas: Alínea, 2009.p. 221-243.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Ano XI, no. 21, março, 2001, pp. 160-173. Disponível em: <www.centroruibianchi.sp.gov.br/.../08dez08_biblioAcademico>. Acesso em 29 de setembro 2013.

ARANTES, Fabiano José Ferreira. **Formação de Professores nas Licenciaturas do Instituto Federal Goiano: políticas, currículos e docentes**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Goiás. Catalão, Goiás, 2013.

ARAÚJO Clarissa Martins de. SILVA Everson Melquíades. **Formação continuada de professores: tendências emergentes na década de 1990**. Disponível em: <www.redalyc.org/articulo.oa?id=84812707012> Acesso em outubro de 2013.

AVANCINI, Marta. Formação docente: fracasso de público. **Revista de Educação**, 2011. Disponível em: <revistaeducacao.uol.com.br/textos/169/fracasso-de-publico-234946-1.asp> Acesso em setembro de 2013.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição Federal do Brasil 1988**. Disponível em: <www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/..._05.10.../CON1988.pdf> . Acesso em: junho/2012.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: dezembro 2013.

_____. **O Plano Decenal da Educação para Todos: 1993**. Disponível em: <www.sema.edu.br/editor/fama/livros/educacao>. Acesso em: dezembro de 2013

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais de 1994.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf>>. Acesso em: 25/06/2012.

_____. **Portaria Ministerial nº 1.793/1994.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf>>. Acesso em: junho/2012.

_____. **Programa Educação Inclusiva: Direito a diversidade.** Brasília. SEESP/MEC. 2003. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>. Acesso em: outubro/2012.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: agosto de 2012.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica/Secretaria de Educação Especial. Brasília. MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: novembro de 2012.

_____. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.** Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: Agosto de 2012.

_____. **Lei Nº 10.436, de 24 de Abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10436.pdf>. Acesso em setembro de 2012.

_____. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, 2003.** Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>. Acesso em: março de 2012.

_____. **Programa de Educação Inclusiva: direito a diversidade. Documento Orientador,** 2005. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/p.f./orientador1.pdf>. Acesso em: abril de 2012.

_____. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cine/arquivos/p.f./rcp01_06.pdf> Acesso em: junho de 2013.

_____. **Edital Nº 01, de 26 de abril de 2007.** Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais. MEC/Secretaria de Educação Especial, 2007b 165. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/p.f./2007_salas.pdf>. Acesso em: agosto de 2012.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/p.f./politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: setembro de 2012.

_____. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado Presidência da República. Casa Civil. Ministério da Educação, 2008b. Disponível em:

<www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007.../2008/Decreto/D6571>. Acesso em: setembro de 2012.

_____. **Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <portal.mec.gov.br/documentes/rceb004_09.pdf> Acesso em: outubro de 2012.

_____. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007.../2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: setembro de 2013.

_____. **Nota Técnica SEESP/GAB/Nº 11/2010.** Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares... Brasília, sete de junho de 2010. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task>. Acesso em outubro de 2012.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Presidência da República. Casa Civil.** Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011.../2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: setembro de 2012.

_____. **Nota Técnica nº 55 de 10 de maio de 2013.** Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. Disponível em: <www.ppd.mppr.mp.br/arquivos/.../NOTATECNICAN055CentrosdeAEE>. Acesso em outubro de 2013.

_____. **Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada: Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. s.d.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores.** Campinas: Papirus, 1996.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. A política pública de educação especial na perspectiva da Educação inclusiva: algumas reflexões sobre as práticas Discursivas e não discursivas. In: **33ª Reunião Anual da Anped 2009.** Caxambu. Anais, 2009. Disponível em: <www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/...GT15-6071--int.pdf>. Acesso em 23 de abril de 2013.

_____. Educação Inclusiva: Componente da Formação de Educadores. **Revista Benjamin Constant. Edição 38. Dezembro de 2007.** Acesso em: 20 de setembro 2013.

BUENO, José Geraldo Silveira. **A educação especial nas universidades brasileiras**. Brasília: MEC, SEESP, 2002.

_____. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Rev. Bras. Educ. Espec.** vol.03, n.05, 1999.

_____. FERREIRA, J. R.; BAPTISTA, C. R.; OLIVEIRA I. A. de KASSAR, M. M; FIGUEIREDO, R. V . de. Políticas de educação especial no Brasil: um estudo comparado das normas das unidades da federação. **Rev. Bras. Educ. Espec.** Marília, v. 11, nn.1, p. 97-118, jan/abr.2005.

CARDOSO, Camila Rocha. **Organização do trabalho pedagógico, funcionamento e avaliação no atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais**. 189 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Goiás. Catalão Goiás, 2013.

CHACON, Miguel Claudio Moriel. Formação e recursos humanos em educação especial: respostas das universidades a recomendação da portaria ministerial de nº1. 793. **Rev. Bras. de Educ. Esp.** Marília, set/dez.19, n3, 2004.

CRISTINO Ana Paula da R. **Um olhar crítico-reflexivo sobre a Formação continuada de professores de Educação física da rede municipal de Ensino de Santa Maria/RS**. 2007 – 162 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Santa Maria. Rio Grande do Sul, 2007.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio, LACERDA, Mitsi Pinheiro de. Possíveis significados da pesquisa na prática docente: ideias para fomentar o debate. **Rev. Educ. Soc.** vol.30, n.109, 2009. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101>. Acesso em: setembro de 2013.

_____. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Rev. Educ. Soc.**, ano XX, nº 68, Dezembro de 1999. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068.pdf> Acesso: dezembro de 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas. **Rev. Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100. Revista: Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>. Acesso em: outubro de 2013.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisa qualitativas**. Curitiba, Educar, n. 24, p 213-225, 2004. Disponível em: < <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104>> Acesso em: outubro de 2013.

EVANGELISTA, Olinda apontamentos para o trabalho com documentos de política Educacional. I **Colóquio “A Pesquisa em trabalho, educação, e políticas educacionais”**. Belém: UFPA, 2009. Disponível em <<http://www.gepeto.ced.ufsc.br/index.php/trabalhos-em-eventos/>> . Acesso em: abril de 2012.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. **Educação Inclusiva. Apresentação para Professoras. O Desenvolvimento Profissional do Docente e a Inclusão Escolar do Aluno com Deficiência.** Universidade Federal de Uberlândia, 2007.

FLORES, Maria M. Lopes. Políticas de Inclusão Escolar em Goiás: O Papel do Professor de Apoio. In: **VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial e VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**, 2011, Londrina - 2011. v. 01. p. 01-12. Disponível em: <www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/.../politicas/341-2011.pdf>. Acesso em: novembro de 2013.

FONSECA, Graziella . Menezes. **A Educação a distância na capacitação de professor na área de deficiência visual realizada pelo Instituto Benjamin Constant. Universidade Cândido Mendes.** Rio de Janeiro. 2012. Monografia, 69 páginas. Defesa em 2012. Disponível em: <www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/C207142.pdf>. Acesso em: 09 de setembro de 2012.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo.** Brasília, 3ª ed.: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Soraia Napoleão, MOREIRA, Laura Ceretta. A universidade frente a formação inicial na perspectiva da inclusão. In: CAIADO, Kátia R. Moreno (org.). **Professores e educação especial: formação em foco.** V.1. Porto Alegre: Mediação, 2011.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Rev. Educ. Soc.**, Vol. 28, n 100. Campinas, SP: 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em dezembro de 2012.

_____. Formação De Professores No Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Rev. Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 6 outubro de 2013.

FREITAS, Luiz Carlos. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Rev. Educ. Soc.**, vol.25, n.86, 2004. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000100008>. Acesso em: setembro de 2013.

_____. Em direção a uma política para a formação de professores. **Revista: Em Aberto**, Brasília, ano 12, n.54, abr./jun. 1992. Disponível em: <www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/801/720>. Acesso em: outubro de 2013.

FUSARI, José Cerchi. **Tendências históricas do treinamento em educação.** 1988. Disponível em: <www.crmariocovas.sp.gov.br/edc_a.php?t=001>. Acesso em: 05 de setembro de 2013.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento Profissional docente: passado e futuro. Sísifo. **Rev. de Ciências da Educação**, nº 08, PP. 7-22. Lisboa/ Portugal. Jan/Abr. 2009. Disponível em: <[sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20\(1\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20(1).pdf)>. Acesso em agosto de 2012.

_____. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Bras. de Educ.**, nº 9, Set/Out/Nov/Dez 1998. Disponível em: www.researchgate.net/...Pesquisa...professores>. Acesso em: junho de 2012.

GARCIA, Rosalba M. C., MICHELS, Maria H. A política de educação Especial no Brasil (1991-2011): uma análise de produção do GT15- Educação Especial da ANPED. **Rev. Bras. de Educ. Esp.**, v. 17, p. 105-124, maio-ago. Edição Especial, 2011. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382011000400009...sci>. Acesso em: maio de 2013.

_____. Política de educação inclusiva e trabalho pedagógico: uma análise do modelo de educação especial na educação básica. In: BAPTISTA, Claudio R.; JESUS, Denise M. (Org.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. 1ed. Porto Alegre: Mediação, 2009, v. 1, p. 123-139.

_____. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Rev. Bras. de Educ. Esp.**, v. 12, p. 299-316, 2006.

GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiências**: uma reflexão 2 ed. Rio de Janeiro; Sette Letras. 1998.

GOIÁS. Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2011/2012. Disponível em: <www.educacao.go.gov.br/documentos/Diretrizes2011.pdf>. Acesso em: fevereiro de 2012.

_____. Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2009/2010. Disponível em: <www.educacao.go.gov.br/documentos/Diretrizes2011.pdf>. Acesso em: março de 2012

_____. Portaria nº 4060/2011-GAB/SEE/2011. Disponível em: <www.see.go.gov.br/.../Portaria%20N%204060-2011%20GAB-SEE>. Acesso em: janeiro de 2012.

_____. Perfil Competitivo das Regiões de Planejamento do Estado de Goiás 2010. Disponível em: <www.segplan.go.gov.br/pagina/ver/4800/planejamento-regional>. Acesso em: abril de 2012.

_____. Plano Estadual de Educação do Estado de Goiás - 2008-2017. 2008. Disponível em: <www.seduc.go.gov.br/> Acesso em: de agosto de 2012.

_____. Resolução CEE N. 07 de 15/12/2006. Estabelece Normas e Parâmetros para a Educação Inclusiva e Educação Especial no Sistema Educativo de Goiás. Conselho Estadual de Educação de Goiás, 2006. Disponível em: <www.cee.go.gov.br>. Acesso em: julho de 2012.

_____. **Lei Complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998.** Que estabelece as diretrizes e bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás. Disponível em: < http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=7070>. Acesso em 13 de maio de 2013.

_____. **Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva no Estado de Goiás, Brasil.** Relato preparado para o Banco Mundial, baseado no trabalho do consultor e nos documentos gerados pela Superintendência de Ensino Especial da Secretaria de Educação do Estado de Goiás, 2004. Disponível em: < pdi.cnotinfor.pt/recursos/Goias%20Educacion%20inclusiva>. Acesso em: maio de 2012.

IBIAPINA, Ivana M. L. de M. **Pesquisa Colaborativa: Investigação, formação e produção de conhecimento.** Brasília: Líber Livro: 136p, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a incerteza.** São Paulo. Cortez: 2011.

_____. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

JANNUZZI, Gilberta M. A. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. Algumas concepções de educação do deficiente. **Rev. Bras. Cienc. Esporte,** Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004. Disponível em: <www.rbceonline.org.br/revista/index> Acesso em: 20 de agosto de 2013.

JESUS, Denise M.; ALMEIDA, M. L.; SOBRINHO, R. C. Pesquisa-ação-crítico-colaborativa: implicações para a formação continuada e a inclusão escolar. In: **28 Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação.** 2005, Caxambu, MG: ANPED, v. 1, p. 1-20. 2005. Disponível em:

KAMIMURA, Ana Lúcia Martins. **O Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva no município de Quirinópolis-Go. Princípios ações.** 2006. 138 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <repositorio.ufu.br/handle/123456789/980>. Acesso em: agosto de 2012.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Rev. Bras. de Educ. Esp.** vol. 17. n.1, 2011.

_____. Mônica de Carvalho Magalhães. Uma leitura da educação especial no Brasil. In: GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa Gitana Krob. (Org.). **Caminhos pedagógicos da educação especial.** Petrópolis: Vozes, 2004.

LEHMKUHL, Márcia de Souza. Educação Especial e Formação de Professores: Vertentes Médico-Pedagógica e Psicopedagógica como base da formação continuada. In: **IX ANPED-SUL. Seminário de Pesquisa da Região Sul. 2012.** Disponível em:

<www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/.../667>. Acesso em dezembro de 2013.

LEMOS, E. R. **A Educação de Excepcionais**: evolução histórica e desenvolvimento no Brasil. Tese (Livre-Docência). Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 1981.

LIBÂNIO, J. C. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: Alice C. Lopes e Elizabeth Macedo (Orgs.) **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

_____. **Perspectivas de uma Pedagogia Pensar a Prática**. Disponível em: <www.revistas.ufg.br> v.11998. Acesso em: setembro de 2013.

MANZINI, E. J. **Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e roteiros**. In: Seminário Internacional Sobre Pesquisas e Estudos Qualitativos, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. **Anais**. Bauru: USC, 2004. CD – ROOM. ISBN: 8598623-01-6.10p. Disponível em: <www.marilia.unesp.br/.../EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista>. Acesso em: junho de 2012.

_____. Formação de Professores e Tecnologia Assistiva. In: CAIADO, kátia R. Moreno (orgs.) **Professores e educação especial**: formação em foco. V.2. Porto Alegre: Mediação, 2011.

MAZZOTTA, Marcos J. **Educação Especial no Brasil**: história políticas públicas. 6ªed. São Paulo: Cortez, ed. 6ª, 2011.

_____. **Trabalho docente e formação de professores da educação especial**. São Paulo: EPU, 1993.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da Educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/n118/16831.pdf>. Acesso em: novembro de 2013.

MELETTI, S. M. F. O significado do processo de profissionalização para o indivíduo com deficiência mental. **Rev. Bras. de Educ. Esp.**, v. 07, p. 77-90, 2001. Disponível em: <educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413>. Acesso em: setembro de 2013.

MELO, Hellen Cristiey Batista; MARTINS Morgana de Fátima Agostini; SILVA, Aline Maira. Sala de Recursos Multifuncional: articulando o processo de aprendizagem através do AEE. In: **III Encontro do Observatório**, 2013. São Paulo.

MENDES, Eniceia G. A Formação do professor e a política nacional de educação especial. In: CAIADO, Kátia R. M.; JESUS, Denise M. de BAPTISTA, Claudio R.

(Org.) **Professores e educação Especial: formação em foco**. Porto alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011.

_____.Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Editora UFPR.

_____.**Observatório Nacional de Educação Especial: Estudo em rede nacional sobre sala de recursos multifuncionais nas escolas comuns** (Projeto impresso). São Carlos, Nov. 2010.

_____.Pesquisas sobre inclusão escolar: revisão da agenda de um grupo de pesquisa. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 2, n. 1, jun. 2008. Artigos. ISSN 1982-7199. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 17de maio de 2013.

_____.Radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. de Educ.**, v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

MICHELS, Maria Helena. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial. **Rev. Bras. de Educ. Esp.**,v. 24, n. 40, maio/ago. 2011. Disponível em: <cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/educacaoespecial>. Acesso em: 17 setembro de 2013.

_____.Paradoxo da formação docente na política de educação inclusiva do Estado de Santa Catarina: a perspectiva clínica como sustentação do trabalho escolar. In: BAPTISTA, Claudio R.; JESUS, Denise M. (Org.). **Avanços em política de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. 1 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009, v. 1, p. 139-152.

_____.Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Rev. Bras. de Educ**, v. 11 n. 33 set./dez. 2006. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413>. Acesso em: agosto de 2013.

_____.Paradoxos da formação de professores para a Educação Especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. **Rev. Bras. de Educ. Esp.** vol.11, n.2, 2005. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382005000200007&script>. Acesso em: outubro de 2013.

MILANESI, Josiane Beltrame. **Organização E Funcionamento Das Salas De Recursos Multifuncionais em um município paulista**. 2012 – 183 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de São Carlos. São Paulo. UFSCAR. 2012.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIRANDA, Marília G.; RESENDE, Anita C. Azevedo. Sobre a pesquisa: ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Rev. Bras. de Educ.**, v. 11, n. 33, set.-dez.

2006. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a11v1133.pdf>. Acesso em: outubro de 2013.

MIRANDA, Carlos Roberto. **Oportunidade de trabalho para portadores de deficiência**, 2009. Disponível em: <http://www.saudeetrabalho.com.br/>.>Acesso em: 10/09/2012.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Educação especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação** – n. 30 7 – jan./dez. 2008. Disponível em: www.seer.ufu.br. Acesso em: 04 de outubro de 2013.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A.M.R.; REYES, C.R.; MARTUCCI, E.M.; LIMA, E.F.; TRANCREDI, R.M.S.; MELO, R.R. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos, EDUFSCar, 2002.

MOREIRA Laura Ceretta; BAUMEL Roseli C. Rocha de C. Currículo em educação especial: tendências e debates. **Rev. Educar**, Curitiba, n. 17, p. 125-137. 2001. Editora da UFPR. Disponível em: <www.educaremrevista.ufpr.br> Acesso em 19 de agosto de 2013.

NÓVOA, Antônio S. O regresso dos professores. **Conferência: Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da Vida**. Lisboa, Parque das Nações – Pavilhão Atlântico – Sala Nónio, 27 e 28 de Setembro de 2007. Disponível em: <www.dgae.mec.pt/c/document_library/get_file?p_l_id...pdf>. Acesso em: 10 de janeiro de 2013.

_____. Formação de professores e profissão docente. História da educação século 20. In: **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4758>. Acesso em: 11 de janeiro de 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Rev. Educ. e Soc.**, v. 25, nº 89, 2004. Disponível em:< www.scielo.br/> Acesso em novembro de 2014.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. **Professores: formação e profissionalização**. Araraquara, SP: Junqueira &Marin, 2005.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, José G.; PÉREZ GÓMEZ, Ángel. **Compreender e transformar o ensino**. Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação-crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Rev. Educ. Bras.** São Paulo, V31, p. 521-539, sert./out. 2005.

_____. Pesquisa Colaborativa na escola facilitando o desenvolvimento profissional de professores. In: **24 Reunião Anual da Anped**, 2001. Caxambu. Anais, 2001.

_____. Formação de Professores – saberes da docência e identidade do professor. **Rev. Nuances**. Vol. III, Setembro de 1997.

PLETSCH, Márcia D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Rev. Educ.**, Curitiba, nº 33, Editora UFPR, 2009. Disponível em: < www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602009000100010&script>. Acesso em: agosto de 2013.

_____. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: Editora Nau, 2010.

_____. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências. Um balanço do governo Lula (2003-2010). In: **Revista Teias**, v. 12, nº24, p. 39-55. Jan/abr. 2011. Disponível em: < www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/.../632>. Acesso em: agosto de 2013.

QUINTANILHA, Inês A; TARTUCI, Dulcéria; SILVA Márcia R. **Os Cursos de Licenciatura e a Formação para a Inclusão Escolar**. In: XIII Simpósio de Leitura – Leitura na Escola: entre políticas e Práticas. I Fórum de Leitura da Microrregião de Catalão-Goiás. Catalão, GO: UFG, Câmpus Catalão, 2013.

RAFANTE, Heulália C. e LOPES Roseli Esquerdo. A sociedade pestalozzi e a educação especial em minas gerais nas décadas de 1930 e 1940. Disponível em:< <http://www.anped.org.br>> 2011. Acesso em: 05 de maio de 2013.

RODRIGUES, André Wagner. [As propostas pedagógicas no contexto dos anos 1930 no Brasil](#): In: GIRALDELLI JR, Paulo. **História da Educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2008.

RODRIGUES, Olga M. Rolim e CAPELLINI, Vera Lúcia M. F. Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente. In: **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental** (org.). Bauru: MEC/FC/SEE, v. 12, 2008. O

_____. RODRIGUES, Leda M. B. da C.; CAPELLINI, V. L. M. F. Educação a Distância e formação continuada do professor. **Rev. Bras. Educ. Espec.** vol.18 no.4 Marília Oct./Dec. 2012. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382012000400006&script=sci_arttext>. Acesso em: março de 2014.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. de Educ.**, v. 14, n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <www.scielo.br> Acesso em: 15 fev. 2013.

_____. **A pedagogia no Brasil: História e Teoria**. Campinas , SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Márcia Rodrigues e TARTUCI, Dulcéria. Formação Professores e os Cursos de Licenciatura em Educação Especial ofertados pela Plataforma Paulo Freire. In: **V Congresso Brasileiro de Educação Especial**, 2012. São Carlos. 2012. Anais: p.12277 – 12292.

SILVA, Maria Aparecida de Oliveira. **Formação Continuada: um olhar diferenciado.** 2002 – 78 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Regional de Blumenau. Blumenau. Santa Catarina. FURB. 2002.

SILVEIRA, Anamaria, MIRANDA Suellem da Silva, SANTOS Camila C. Senhorinho. Observatório Nacional de Educação Especial: Construindo Saberes Conhecimentos a partir do Grupo Focal no Município de Ji-Paraná/RO. In: **III Encontro do Observatório**, 2013. São Paulo-SP.

SHIROMA, Eneida; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 4. Ed. 2011.

TANURI, Leonor Maria. História de formação de professores. **Rev. Bras.de Educ.** nº 14, Mai/jun/jul/ago, 2000.

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

TARTUCI, Dulcéria, et all. A Sala de Recursos Multifuncionais e a Sala de Aula Comum: Relações Entre Papéis e Currículo. **V Congresso Brasileiro de Educação Especial/ VII Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial.** Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. São Carlos, SP, UFSCar, 2012.

_____. Professor de Apoio, seu Papel e sua Atuação na Escolarização de Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais em Goiás. **VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial.** Londrina de 08 a 10 novembro de 2011.

_____. As narrativas sobre a surdez: abordagens e propostas educacionais para surdos. **Revista Poésis** - Volume 3, Números 3 e 4, pp.93-113, 2005/2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática.** 11ª Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

VIGOSTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VITALIANO, Célia Regina, MANZINI, Eduardo José. A formação inicial de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.** Londrina: EDUEL, 2010. Ok

_____. Celia Regina. Análises dos Currículos dos Cursos de Pedagogia das Universidades Públicas do Estado do Paraná em relação à formação para inclusão. In: **VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial.** Londrina de 08 a 10 novembro de 2011. Disponível em: www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/.../292-2011.pdf>. Acesso em: dezembro de 2013.

ZAGO, Nadir. CARVALHO, Marília Pinto de. VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs). **Itinerários de Pesquisa: Perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro, DP&A editora. 2003.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente. **Rev. Educ. e Soc.**, vol 29, nº 103, p, 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 de dezembro de 2012.

_____.Uma agenda de pesquisa para a formação docente. Formação Docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, vol. 01, n. 01, p. 13-40, ago./dez. 2009.

_____.Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. **Rev. Bras. de Educ.**. n. 9, p. 76-87. Set/out/nov/dez, 1998.

ZEICHENER, Kennth, DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n 125, p.63-80, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0535125.pdf>>. Acesso em: novembro de 2013.

ZIENTARSKI, Clarice e PEREIRA Sueli Menezes. Os caminhos para a democratização da educação no Brasil: Qual o papel dos educadores neste processo? In: **Revista HISTEDBR**. Campinas, n.34, p.154-166, jun.2009 - Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br>>. Acesso em: dezembro de 2013