

Fórum Permanente de Educação Especial da Baixada Fluminense: pesquisa e extensão na formação de professores

Márcia Denise Pletsch

Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - RJ - Brasil. Professora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) - Nova Iguaçu, RJ - Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/5622440291569151>

E-mail: marciadenisepletsch@gmail.com

Flávia Faissal de Souza

Pós-Doutorado pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) - RJ - Brasil. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) - Campinas, SP - Brasil. Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - RJ - Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/6545543173378090>

E-mail: faissalflavia@gmail.com

Submetido em: 15/07/2017. Aprovado em: 30/10/2017. Publicado em: 02/03/2018.

RESUMO

Tomando como foco o Fórum Permanente de Educação Especial da Baixada Fluminense (FPEEBF), criado a partir de projetos de pesquisas e extensão do Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE), o objetivo é analisar o perfil e a política de formação de professores de cinco municípios da Baixada Fluminense participantes do FPEEBF e os impactos das atividades de formação de professores desenvolvidas no escopo do ObEE. A metodologia foi construída a partir dos princípios da abordagem qualitativa pautada na pesquisa-ação com realização de observações e entrevistas semiestruturadas. Os resultados apontam para as contradições e disputas presentes na condução das políticas públicas educacionais, bem como para a fragilidade das diretrizes políticas de educação especial e inclusiva, sobretudo quando se analisam as traduções locais e a precariedade política e financeira. Entretanto, os dados têm indicado caminhos e possibilidades construídos pelos gestores locais, ressaltando a importância da parceria entre as redes públicas de ensino básico e as instituições públicas de ensino superior na construção de projetos de pesquisa e extensão que possibilitem avançar na produção científica a respeito das múltiplas dimensões que envolvem o processo de inclusão e de formação de professores.

Palavras-chave: Políticas de educação inclusiva. Educação especial. Formação de professores.

Fórum Permanente de Educação Especial da Baixada Fluminense: research and extension in teacher education

ABSTRACT

Focusing on the Fórum Permanente de Educação Especial da Baixada Fluminense (PEEBF), created from research and extension projects of the Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE), our goal is to analyze the profile and the teacher training policy of five municipalities at Baixada Fluminense participants of FPEEBF and the impacts of teacher training activities developed in the scope of ObEE. The methodology was constructed based on the principles of the qualitative approach based on action research with observations and semi-structured interviews. The results, pointed out the contradictions and disputes present in the conduct of public educational policies, as well as the fragility of Special and inclusive Education policies guidelines, particularly when we analyze the local translations with precarious politics and financing. On the other hand, the data has indicated paths and possibilities built by local managers, stressing the importance of partnership between the public basic educational system and public institutions of higher education in the construction of research and extension projects that enable advance in the scientific literature about the multiple dimensions involving the process of inclusion and teacher education.

Keywords: *Inclusive education policies. Special education. Teacher education.*

Fórum Permanente de Educação Especial da Baixada Fluminense: investigación y extensión en la formación de profesores

RESUMEN

Sobre el enfoque del Fórum Permanente de Educação Especial da Baixada Fluminense (PEEBF), creado a partir de proyectos de investigación y extensión del Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE), nuestro objetivo es analizar el perfil y la política de formación maestros de cinco municipios de los participantes de la Baixada Fluminense FPEEBF e impactos de las actividades de capacitación docente desarrollaron en el ámbito de ObEE. La metodología fue construida a partir de los principios del abordaje cualitativo pautaada en la investigación-acción con realización de observaciones y entrevistas semiestructuradas. Los resultados, señaló las contradicciones y conflictos presentes en la realización de políticas educativas públicas, como así como a la fragilidad de las orientaciones políticas de la educación especial e inclusiva, sobre todo cuando analizamos las traducciones locales y política precaria y financiera. Por otro lado, los datos han indicado caminos y posibilidades construidos por los administradores locales, destacando la importancia de la colaboración entre las instituciones públicas y de educación superior en la construcción de la investigación y extensión de los proyectos que permiten el avance en la literatura científica sobre las múltiples dimensiones que implica el proceso de inclusión y capacitación de docentes.

Palabras clave: *Políticas educación inclusiva. Educación especial. Formación de los maestros.*

INTRODUÇÃO

Fruto das ações do Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE)¹ e da articulação junto às redes de ensino, em 2015, foi criado o Fórum Permanente de Educação Especial da Baixada Fluminense (FPEEBF).

O fórum foi proposto a partir da necessidade de construção de um espaço para troca de experiências entre os gestores de municípios que lidam com realidades próximas no cotidiano do trabalho educacional e mapeamento da situação real da educação especial na Baixada Fluminense/RJ. Também é objetivo do fórum o estudo coletivo de soluções para as dificuldades encontradas, a fim de qualificarmos cada vez mais a educação de pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas redes públicas de ensino.

Atualmente, o fórum conta com o envolvimento de profissionais da educação das duas universidades públicas da Baixada Fluminense (UFRRJ- Câmpus de Nova Iguaçu e UERJ- Câmpus de Duque de Caxias) e dos gestores da área de educação especial das redes de ensino da região. Tais profissionais realizam reuniões mensais para discutir as dificuldades e os caminhos encontrados pelas redes de ensino para garantir os direitos educacionais das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A parceria entre os gestores da área de educação especial com os pesquisadores das universidades tem contribuído para ampliar o diálogo entre o ensino superior e a educação básica, mas, em especial, para ampliar a qualificar o debate sobre as políticas educacionais e as possibilidades de formação continuada de professores.

Sobre a Baixada Fluminense, Estado do Rio de Janeiro, vale dizer que é uma região que possui população de aproximadamente quatro milhões de habitantes e é composta por 13 municípios: Belford Roxo, Duque de Caxias, Nova Iguaçu, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Paracambi, São João de Meriti, Queimados e Seropédica. Outro aspecto importante que merece ser enfatizado se refere à sua realidade social, marcada por baixos índices de desenvolvimento humano (IDH), evasão escolar e outros problemas comuns às grandes metrópoles brasileiras, como falta de saneamento básico, precariedade do transporte público e a violência urbana (PLETSCH, 2014).

Nesse sentido, alinhadas com o escopo de pesquisa do ObEE2, as ações do FPEEBF têm trazido para o debate as dificuldades, caminhos e possibilidades encontrados pelas redes municipais de ensino pesquisadas para atender às diretrizes federais de inclusão escolar, marcadas pelas diretrizes internacionais, e como elas têm impactado nos processos de escolarização de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, principalmente, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEPEI) (BRASIL, 2008) e das Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009a). Tais documentos, entre outros aspectos, evidenciam que a inclusão deve se dar em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior.

¹ Criado em 2009, registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/ UFRRJ) o grupo de pesquisa conta com estrutura física localizada no Instituto Multidisciplinar – Câmpus da UFRRJ de Nova Iguaçu. Site: <http://r1.ufrrj.br/im/oeieis/>

² Destacamos os projetos: a) “Observatório de políticas públicas em Educação Especial e inclusão escolar: estudo sobre as políticas públicas em Educação Especial e inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nos municípios da Baixada Fluminense” (2009-2012), financiado pelo CNPq; b) “Escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem (2013-2017)”, desenvolvido em rede com a parceria de três Programas de Pós-Graduação em Educação (UFRRJ, UDESC e UNIVALI), financiado pelo Programa Observatório da Educação da CAPES e pela FAPERJ; c) “A escolarização de alunos com múltiplas deficiências em uma escola pública da Baixada Fluminense: formação de professores e processos de ensino e aprendizagem (2015-2018)”, financiado pela FAPERJ e pelo CNPq.

Outra indicação se refere ao suporte educacional especializado que deve ocorrer prioritariamente em salas de recursos multifuncionais por meio das propostas do atendimento educacional especializado (AEE), como complemento e suplemento ao ensino comum e não como espaços substitutivos de escolarização, conforme ocorria/ocorre historicamente em escolas especiais e nas classes especiais (BRASIL, 2008; 2009).

Já em diálogo com as demandas das redes públicas de ensino e articulado com os dados das pesquisas realizadas, iniciamos, em março do mesmo ano, um curso de extensão de formação continuada sobre os “Processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual” para 120 professores de sete redes de ensino da Baixada Fluminense/RJ e 30 graduandos do curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Câmpus de Nova Iguaçu.

A leitura e a demanda das coordenadoras de educação especial participantes do FPEEBF sobre a necessidade de investimento na formação docente coadunam-se com pesquisas da área. Jesus, Baptista e Victor (2006), analisando a produção acadêmica da área da educação especial, notam o aumento da produção acadêmica nos últimos anos, em uma perspectiva analítica que prioriza os estudos no contexto da inclusão escolar, e destacam que dentre as temáticas mais frequentes está a formação docente. Na mesma direção, Laplane, Kassari e Lacerda (2006), também ao tratar de pesquisa no campo da educação especial, relatam que dentre as questões mais encontradas estão os estudos que apontam para a persistência de problemas na formação de professores, afirmando que:

Por um lado, muitos docentes declaram-se favoráveis à inclusão, mas se dizem despreparados para implementá-la na sala de aula. Por outro, os estudos que enfocam as práticas de sala de aula apontam, muitas vezes, para uma prática pedagógica pobre em conhecimentos, recursos e estratégias de ensino (p.5)

Em termos locais, Araújo (2017), a partir da questão sobre qual seria a formação necessária para atender às demandas da educação especial na

atualidade, mostra a realidade das demandas nessa área, assim como os caminhos e possibilidades encontradas pelas redes, mas sobretudo por momentos instituintes desenvolvidos pelas próprias escolas. A autora também mostra as concepções dos docentes e gestores sobre a formação continuada, sobre inclusão e aprendizagem de pessoas com deficiência. Os dados revelam que o debate já não é mais se deve ou não ser realizada a inclusão de pessoas com deficiência, mas sim que práticas devem ser desenvolvidas para favorecer a aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos no espaço da sala de aula. Outro aspecto levantado na pesquisa da autora diz respeito ao tipo de formação a ser oferecida aos docentes para atuarem na educação especial. Seria uma formação generalista focando a diversidade presente nos espaços escolar ou uma formação especializada? Kassari (2014, p. 218) também levanta o debate ao questionar: “Que tipo de conhecimento é relevante para uma formação do professor da educação básica, levando-se em conta a escolarização dos alunos com deficiências? Que tipo de conhecimento é necessário para formar o professor considerado ‘especialista?’”.

O foco na formação docente é eixo central das diretrizes políticas internacionais e nacionais que tratam a educação especial no contexto da educação inclusiva. Alinhadas com a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) e com a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (BRASIL, 2009b) tanto a PNEPEI (BRASIL, 2008) quanto as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica* (BRASIL, 2010), na Seção 2, Art. 29, que trata da educação especial como modalidade transversal e parte integrante da educação regular, orientam que para sua organização, dentre outros itens, é preciso que os sistemas de ensino invistam na “formação de professores para o AEE e para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas”.

A fim de contribuir com o processo de formação docente inicial e continuada estudos de Kassari (2014), Mendes et al. (2016); Araújo (2017), entre outros, vêm ressaltando a importância de pesquisas colaborativas entre a universidade e as redes de

ensino, em especial a partir da etnografia, da metodologia da pesquisa participativa e da pesquisa-ação enquanto metodologias de investigação mais adequadas para análise do impacto das políticas de educação inclusiva no cotidiano escola. Nessa linha, Mendonça e Silva (2015) sinalizam que:

[...] se fazem necessárias dinâmicas de formação mais co-laborativas que permitam aos professores uma análise conjunta de suas próprias ações pedagógicas, um aprofundamento e uma sistematização de seus conhecimentos por meio do fortalecimento de seus coletivos profissionais, da ressignificação dos espaços de coordenação pedagógica coletiva e, conseqüentemente, de suas próprias atuações (p. 524)

Isto posto, tomaremos como foco deste artigo a articulação FPPEEBF e as atividades de pesquisa e extensão desenvolvidas pelo ObEE no âmbito da formação de professores, a fim de analisar o perfil e a política de formação de professores nos municípios da Baixada Fluminense participantes do FPPEEBF e os impactos das atividades de formação de professores desenvolvidas no escopo do Observatório.

MATERIAIS E MÉTODOS

Grande parte das pesquisas do ObEE, como já descrito, se ocupam da compreensão sobre os processos de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, bem como dos pontos de influência e de aproximação e os de distanciamentos e de especificidades entre as diretrizes políticas internacionais (Banco Mundial, Unesco, Unicef, etc.), nacionais e municipais, no âmbito da educação especial numa perspectiva inclusiva. Como pressupostos que sustentam este estudo, partimos em especial de duas premissas. Uma que os organismos internacionais são um campo de força importante na arena de lutas da construção dos textos políticos nacionais (SOUZA; PLETSCH, 2017). E a outra que o modo como essas diretrizes são traduzidas no cotidiano escolar e se materializam nas práticas pedagógicas impactam nas formas de inserção dos alunos público-alvo da educação especial no processo de ensino e aprendizagem (SOUZA, 2013, 2015; SOUZA; PLETSCH, 2017).

Especificamente para este estudo sobre o perfil e as políticas de formação de professores, organizamos a pesquisa seguindo as ideias da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2000). Para tal nos valem da observação e dos registros em diário de campo das reuniões do FPPEEBF; do I Seminário do FPPEEBF, quando foi apresentado por cada município um diagnóstico inicial da educação especial; e questionários semiestruturados aplicados e sistematizados por Araújo (2017), junto aos professores participantes do Curso de Extensão Processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, com 150 participantes (120 professores da educação básica e 30 discentes do Curso de Pedagogia da UFRRJ-Câmpus de Nova Iguaçu).

Também nos valem de uma entrevista coletiva (GIL, 2007), realizada ao fim de uma das reuniões do FPPEEBF, com a participação de pesquisadores do ObEE e os gestores participantes do FPPEEBF de cinco municípios da região da Baixada Fluminense.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Estudos do ObEE (PLETSCH; SOUZA, 2015; PLETSCH; SOUZA, 2017) apontam que nos documentos nacionais, não distantes dos internacionais, as principais estratégias para a eliminação das barreiras e construção de um sistema educacional inclusivo estão atreladas à distribuição e ao uso das tecnologias de informação e comunicação (Tics), sob a forma de tecnologia assistiva (TA). É nesse universo do contexto de influência e de produção dos textos (BALL; MAINARDES, 2011), no cenário internacional e no nacional, que adentraremos para debater sobre as diretrizes de formação de professores.

Das observações e entrevistas realizadas, organizamos o material empírico tendo como pontos de ancoragem as estratégias desenhadas pelo governo federal para a formação de professores. Antes de adentrarmos na análise dos dados específicos, apresentamos alguns dados sobre as condições de efetivação das políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva nos municípios estudados, na época do estudo.

Quadro 1 – Indicadores dos municípios participantes³

	Total população (2010)	População estimada 2015	PIB (pc 2014)	IDH-M (2010)	Total alunos*	Total alunos Educação Especial*	Ensino Especial*	Ensino Regular*
Duque de Caxias	855.048	882.729	32.645,28	0,711 (1574o)	75.030	2315	763	1552
Belford Roxo	469.332	481.127	13.004,9	0,684 (2332o)	42.000	918	480	438
São João de Meriti	458.673	460.625	15.728,23	0,719 (1331o)	26.038	787	303 *	410
Mesquita	168.376	170.751	11.827,37	0,737 (850o)	-	188	-	188
Queimados	137.962	143.632	27.652,78	0,680 (2439o)	13.054	407	-	407

*Dados fornecidos pelas SME

Sobre os dados de campo, a primeira questão que nos chama atenção é em relação à formação inicial dos professores que atuam na área da educação especial, nos serviços de AEE. Somente em um dos municípios pesquisados é critério de seleção o grau de especialização conforme prevê o perfil determinado pela LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Aqui, apresentaremos um município por vez. O texto foi elaborado a partir das falas das gestoras, na entrevista do dia 16/11/2015.

PERFIL DOCENTE: FORMAÇÃO EXIGIDA PARA ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Município 1 (DC) - Dos professores que atuam na área da educação especial, não há exigência de especialização. Mesmo assim, alguns professores têm capacitações (a maioria com cursos e reuniões oferecidos pela própria rede, ao longo dos anos; e, outros com especialização e pós-graduação lato sensu) e outros experiência profissional na área. Todos os professores que hoje atuam na área de EE são concursados, mas sem concurso específico, e foram indicados pela direção da escola. Como processo seletivo, há uma entrevista realizada pela

equipe de educação especial e avaliação curricular. Somente no ano de 2014 houve concurso na rede específico para a área de educação especial. Contudo, no edital é prevista a carga de trabalho de 15 h/semanais e não 20h/semanais, conforme a regulamentação para professor de AEE. Os novos professores concursados, quando tomarem posse, ocuparão as vagas das salas especiais e a função de itinerância.

Município 2 (Q) - Não distante do município 1, neste, conforme o relato da gestora, alguns professores têm formação específica e outros não. Não houve ainda no município concurso específico para área de EE. Atualmente, o professor interessado e com formação para assumir uma turma de AEE preenche um formulário elaborado pela equipe de EE, que a partir desse interesse faz uma sondagem na escola de origem para obter informações sobre a atuação do docente. Existem professores na rede com formação específica, mas que não têm interesse em assumir um cargo na EE. Nesse ano, como não houve número de professores com formação específica suficiente para assumir o AEE, foi aberta a possibilidade para os que tinham interesse e não tinham formação ou mesmo experiência. A equipe de EE ofereceu uma formação para esses professores.

Município 3 (BR) - Esse município tem uma escola especial em funcionamento, e os professores que atuam nessa escola têm formação específica e entraram na rede por meio de concurso público

³ Esses dados foram sistematizados no estágio pós-doutoral de Souza (2016) no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc), com bolsa de pesquisa da CAPES.

específico para a área. No concurso de 2015, depois da posse, a equipe fez um “garimpo” entre os professores para saber quem gostaria de assumir o AEE. Contudo, não houve até o momento concurso para professores do AEE. Com a ampliação de oferta do AEE, começou a se exigir a formação e a oferecer formação. Os professores interessados em atuar no AEE são avaliados pela equipe de EE: entrevista e currículo.

Município 4 (M) - A entrada de todos os professores para atuação no AEE, nesse município, foi via concurso público específico. Todos os profissionais concursados são especializados. Contudo, existem professores com especialização na área de EE, concursados, que não foram direcionados para AEE, mas para sala especial. A itinerância é feita pela equipe gestora.

Município 5 (SJM) - Inicialmente era exigida a formação específica, mas por falta de professor, a exigência deixou de existir. Atualmente, o diretor sinaliza um professor que tenha um histórico positivo de trabalho, que tenha perfil e experiência. Há uma especificidade nessa indicação: - “No projeto da sala de recursos [...] no projeto tem uma página que o diretor preenche o perfil do professor e assina. Então, ele se responsabiliza por aquele professor”. Ainda é realizada uma entrevista pela equipe de EE, para atestar o perfil do mesmo.

Das condições aqui apresentadas, destacamos alguns pontos. O primeiro é que apenas um município cumpre a legislação que determina que o professor para o atendimento educacional especializado seja especialista e não generalista. Contudo, sobre essa temática, foi unânime no grupo de gestoras que nem sempre os especialistas são os que desempenham um trabalho mais colaborativo e de fato se envolvem com a sua função. A gestora 5 traz a seguinte fala: - “Pela experiência que nós temos, na época em que a gente exigia a formação, a especialização, muitos desses professores se perpetuam na sala de recursos [...]”. O grupo conclui que a formação específica na área de educação especial somente não garante qualidade, há a necessidade de investimento em estratégias mais colaborativas, conforme pesquisa citada de Mendonça e Silva (2015).

POLÍTICAS E AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA ESTRUTURADAS PELOS MUNICÍPIOS

Município 1 (DC) - Embora o município tenha um histórico de formação regular, dirigido pela equipe de EE, na época, todas as formações da educação foram centralizadas em um núcleo de capacitação profissional, ficando a equipe especializada proibida de ofertar ações de formação continuada. Em 2015, os professores participaram da formação em parceria com o IM/UFRRJ, curso de extensão “Processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual”, além de um seminário específico sobre alunos com deficiência intelectual e múltiplas.

Município 2 (Q) - A equipe de EE oferece capacitação. Até o ano de 2014 eram organizados dois encontros por mês com os professores de salas de recurso. No ano de 2015 só foi possível um encontro por mês. Também em 2015, os professores participaram do curso de extensão em parceria com o IM/UFRRJ.

Município 3 (BR) - Esse município também participou do curso referido em parceria com a rural e de outros projetos, como um de desenvolvimento de material no âmbito da tecnologia assistiva em parceria com o Instituto Nacional de Tecnologia; outro projeto junto a Special Olympics, entre outros. Sobre formação continuada, um relato importante da gestora foi sobre a oferta de um curso à distância pelo MEC, sobre tecnologia assistiva. Ela informou que embora tendo recebido recursos do MEC, não foi possível fazer a inscrição dos professores no curso, devido às exigências de configuração dos computadores, muito mais avançados dos que o município tem em seu patrimônio.

Município 4 (M) - As formações são feitas por palestrantes convidados, nos encontros com a equipe de EE e com a equipe de profissionais de acompanhamento especializado (fonoaudiólogos, psicólogos, entre outros) que passam orientações para os professores. E, ainda há formações realizadas pelas “Pratas da casa, que por exemplo nós temos especialistas em autismo, deficiência auditivas, tem pessoas que são mestres lá do INES e que

estão sempre [...] e a gente garante esse pessoal e a gente está sempre fazendo a troca de experiências e informações”. Assim como os outros municípios, no ano de 2015 os professores participaram do curso em parceria com a UFRRJ.

Município 5 (SJM) - O município tem formação própria, no horário de trabalho. Encontro bimestral com a equipe de EE. Além da parceria no curso da UFRRJ, também já foram relatadas outras parcerias com o Instituto Nacional de Tecnologia, Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal do Rio de Janeiro, entre outros.

Ainda sobre o cumprimento das diretrizes nacionais, fica evidente, com os dados apresentados, que em relação à formação continuada há diferentes entendimentos. Percebemos que a maior gama de atividades de formação acontece dentro da própria rede, sob a orientação da equipe gestora. Porém, uma questão fundamental são parcerias com instituições públicas de ensino superior e de pesquisa. Um programa do governo federal que deve ser citado é o Observatório de Educação da Capes - tanto pelo projeto em parceria com a UFRRJ, com pelo projeto em parceria com a UFRJ. Todos os municípios tiveram acesso ao menos a uma formação continuada, financiada por essa estratégia, além de estabelecer uma forma de relação entre a educação básica e a universidade.

Outro ponto a ser analisado é a fala da gestora do município 3, que afirma não ter podido fazer o curso oferecido pelo MEC em parceria com a UAB, embora todo o trâmite de matrícula tenha sido efetivado, porque os computadores do município não eram compatíveis com a tecnologia implementada nos cursos do MEC. Esse município, se voltarmos à tabela 1, que apresenta o quadro com os dados gerais dos municípios, vimos que ele teve o PIB *per capita* de 2014 de 13.004,9 e o IDH-M de 2010 de 0,684 (2.332º lugar no *ranking* nacional do total de 5.565 municípios), ocupando posição de baixo desenvolvimento humano (0,600 – 0,699), contudo em uma posição mediana em relação a outros municípios do Brasil. O que nos leva a indagar sobre a efetividade de uma proposta

nacional em que provavelmente mais da metade dos municípios não tem condições de ter acesso ao programa via educação à distância por falta de recursos tecnológicos adequados locais.

Quando indagamos às gestoras qual era o maior investimento do município, se em recursos materiais ou humanos, apenas uma afirmou ser nos recursos materiais. Tal fala nos leva a ponderar que de fato para as gestoras o maior investimento delas é na formação de parcerias que possam somar na formação continuada dos professores, em detrimento do excesso de recursos vindos para rubrica dos materiais, posto que, conforme explicitado, são poucas as ações efetivadas pelos próprios municípios.

Nas entrevistas realizadas durante o curso de extensão com os docentes, esses dados acabam sendo confirmados, mas o que mais chamou nossa atenção é que 32,7% do público docente que atua na área de educação especial não possui nenhuma formação nessa área ou com conteúdos voltados para educação inclusiva. Também chamou a atenção a importância de atividades de extensão que articulem ações de pesquisa envolvendo os docentes da educação básica, pois de acordo com os professores, as formações, por concentrarem em atividades organizadas pelas secretarias de Educação, sob égide das coordenadorias municipais de educação especial, em forma de palestras, encontros ou seminários pontuais. De acordo com as concepções desses docentes, esse tipo de formação acaba não fortalecendo a reflexão entre os pressupostos teórico-políticos com a realidade cotidiana vivenciada nas escolas (PLETSCH; ARAÚJO; LIMA, 2017; ARAÚJO, 2017).

CONCLUSÃO

De fato, pelo que vimos, a questão da formação docente é um problema a ser pensado. Por um lado o governo, assim como os documentos internacionais, falam da necessidade de uma formação específica. Mas, como vimos, a grande parte dessa formação é oferecida pelo governo federal em parceria com os municípios por meio de formações aligeiradas

e de baixo custo (PLETSCH, 2010; 2014; SOUZA, 2013). No entanto, os municípios, que em sua maioria não exigem professor especializado para atuar no AEE, encontram mais estofos para realizar as formações contando com os próprios professores do município. O que é justificado, de certa forma, pela fala das gestoras que afirmam que a especialização não garante a qualidade. Aqui temos uma questão, pois no relato delas, quando tratam dos especialistas, referem-se aos professores mais antigos.

Nesse quadro da formação de professores especialistas, poderíamos então supor que a não qualidade não está diretamente relacionada à especialização, mas sim à forma como os tipos de formação vêm sendo oferecidos de maneira barateada e aligeirada. E ainda, se professores antigos, podemos pensar que eles se formaram ainda sob a égide da educação especial substitutiva e assim se fizeram docentes, tendo dificuldades para compreender a nova lógica de funcionamento educacional numa perspectiva inclusiva e não mais segregadora de escolarização das pessoas público da educação especial. Essa é uma importante questão para novos estudos.

Sobre formação continuada do professor do ensino regular, não há no relato das gestoras, nem encontramos em outros momentos nenhum indicativo de que haja investimento de formação desse professor no âmbito dos conhecimentos da educação especial. Assim como nos documentos, a formação fica como atribuição do professor de AEE, muitas vezes em parceria com a orientadora pedagógica, nos grupos de estudos das unidades escolares, que normalmente acontecem mensalmente. Se pensarmos nas agendas do grupo de estudo, provavelmente essa formação, se ocorrer, devido às demandas gerais da educação básica, deve se dar de forma muito escassa. Ainda, como vimos, o professor de AEE, na maioria dos casos, não tem formação específica, somente experiência de trabalho. Aqui, novamente, vimos um problema em relação à qualidade dessa formação.

Esse é um ponto fundamental, somado à pouca formação técnica, às barreiras atitudinais e às condições do trabalho docente, tais como: salas lotadas, falta de suporte, baixos salários, intensificação do trabalho docente (aumento de atribuições, dobrar para complementação salarial), o enfrentamento de situações de violência, entre outros. Diante desse cenário, como conseguir ressignificar a prática pedagógica? Como avançar no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência, quando tantas outras questões também são emergenciais?

Para refletir sobre essas questões, a experiência do FPEEBF enquanto espaço coletivo e colaborativo tem contribuído sobremaneira para ampliar as parcerias entre as universidades públicas da região e as redes de ensino. Ainda no âmbito das parcerias público-público, tem sido possível, por meio da articulação de projetos de pesquisa com a extensão, construir possibilidades conjuntas entre agentes da educação superior e da educação básica, a fim de não apenas fomentar programas de formação continuada de professores, mas também avançar na produção científica da área da educação especial voltada para a perspectiva inclusiva. Certamente novos estudos precisam ser realizados para compreender essa relação e suas dimensões, mas a experiência nos parece promissora no sentido de apontar caminhos concretos para o fortalecimento de um ensino público mais justo, democrático, construído com todos e para todos.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, D. F. de. *Formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva na Baixada Fluminense*. 2016.154f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2016.
- BALL, S. J. ; MAINARDES, J. *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo, Editora Cortez, 2011.
- BRASIL. Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional, n. 9394. Brasília: MEC, 1996.
- _____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 outubro de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 out. 2009.
- _____. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 ago. 2009.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 jul. 2010.
- KASSAR, M. C. M. A formação de professores para a Educação Inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. *Revista Cadernos CEDES*, v. 34, p. 207-224, 2014.
- JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR S. L. (Org.) *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória: EDUFES, 2006.
- LAPLANE, A; KASSAR, M.; LACERDA, C. Abordagem qualitativa de pesquisa em Educação Especial: contribuições da etnografia. In: REUNIÃO DA ANPED, 29., 2006, Caxambu (MG). *Anais...* Caxambu (MG): ANPEd, 2006.
- MENDES, E. G.; TANNÚS-VALADÃO, G.; MILANESI, J. B. Atendimento educacional especializado para estudante com deficiência intelectual: os diferentes discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar. *Revista Linhas. Florianópolis*, v. 17, n. 35, p. 45-67, 2016.
- MENDONÇA, F.L.R.; SILVA, D.N.H. A formação docente no contexto da inclusão: para uma nova metodologia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.45, n.57, p.508-526, 2015.
- PLETSCH, M. D. Repensando a inclusão escolar: diretrizes, práticas curriculares e deficiência intelectual. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nau, 2014.
- PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. de. *Observatório de Educação Especial e Inclusão Escolar: balanço das pesquisas e das práticas na Baixada Fluminense*. Editora M&M/ABPEE, São Paulo, 2015.
- PLETSCH, M. D.; ARAÚJO, D. F. de; LIMA, M. F. C. Experiências de formação continuada de professores: possibilidades para efetivar a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. *Revista Periferia*, v.9, n.1, p. 290-311, 2017.
- SOUZA, F. F. *Políticas de Educação Inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar*. 2013. 277p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2013.
- _____. *Atendimento Educacional Especializado: das diretrizes políticas à escolarização dos alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental*. Nova Iguaçu, 2015. Relatório do estágio Pós-Doutoral (PPGEduc-PNPD/Capes).
- _____. Das diretrizes à oferta do serviço de Atendimento Educacional Especializado em municípios da Baixada Fluminense/RJ. *Comunicações*, Piracicaba, v.23, p.117-136, 2016. Edição especial.
- SOUZA, F. F.; PLETSCH, M. D. A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de educação inclusiva no Brasil. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 97, p. 831-853, 2017.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 10 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2000.