

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Maristela Ferrari Ruy Guasselli

**FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA
DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
EPISTEMOLOGIA E PRÁTICA**

Porto Alegre

2014

Maristela Ferrari Ruy Guasselli

**FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA
DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
EPISTEMOLOGIA E PRÁTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elizabeth Diefenthaler
Krahe

Linha de Pesquisa: Universidade: Teoria e Prática

Porto Alegre

2014

CIP - Catalogação na Publicação

Guasselli, Maristela Ferrari Ruy
Formação continuada na perspectiva da educação
inclusiva: epistemologia e prática / Maristela
Ferrari Ruy Guasselli. -- 2014.
190 f.

Orientadora: Elizabeth Diefenthaler krahe.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. Formação continuada. 2. Professores. 3. Educação
especial. 4. Educação básica. I. krahe, Elizabeth
Diefenthaler, orient. II. Título.

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

G917f Guasselli, Maristela Ferrari Ruy

Formação continuada na perspectiva da educação inclusiva:
Epistemologia e prática / Maristela Ferrari Ruy Guasselli. -- 2014.
190 f.

Orientadora: Elizabeth Diefenthaler krahe.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto
Alegre, BR-RS, 2014.

1. Formação continuada. 2. Professores. 3. Educação especial. 4.
Educação básica. I. krahe, Elizabeth Diefenthaler, orient. II. Título.

CDU . 371.13

MARISTELA FERRARI RUY GUASSELLI

**FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA: EPISTEMOLOGIA E PRÁTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 14 jan. 2014

Profa. Dr. Elizabeth D. Krahe . Orientadora

Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista . UFRGS

Prof. Dr. Luiz Armando Gandin . UFRGS

Profa. Dra. Helena Venites Sardagna . UERGS

Profa. Dra. Maria Tereza Cauduro . URI

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas fazem parte da história desta tese. Uma em especial, que se mistura à história da minha vida no âmbito das relações pessoais, educacionais e profissionais. Sendo impossível nominá-las aqui, gostaria que soubessem da minha gratidão.

À minha orientadora Elizabeth Krahe, pela convivência acadêmica, seriedade e serenidade no processo de construção da tese;

Aos professores da banca, que de forma muito particular contribuíram para qualificação da pesquisa, além de terem produzido significados e sentidos em mim, pelos ensinamentos, sugestões e críticas, feitas ao longo da minha formação também pessoal;

Às professoras que participaram da pesquisa, pela confiança e disponibilidade colaborativa.

Aos meus amados Luiz, Natália e Jerônimo pela singularidade de nossas escolhas, proporcionando que cada um exista plenamente.

É verdade que nós não sabemos que os homens são iguais.
Nós dizemos que eles talvez sejam.
Essa é a nossa opinião e nós buscamos,
com aqueles que acreditam nisso como nós,
verificá-la. Mas nós sabemos que esse talvez
é exatamente o que torna uma sociedade de homens possível
(Rancière).

RESUMO

Este estudo, *Formação Continuada na Perspectiva da Educação Inclusiva: Epistemologia e Prática*, foi desenvolvido na linha de pesquisa Universidade: Teoria e Prática, mais especificamente no campo da formação de professores, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) como requisito de curso de doutorado. A pesquisa analisou uma interface entre a produção de conhecimento na universidade e a prática na escola de ensino regular, com foco na formação continuada em educação especial e a relação com o trabalho docente na educação básica. Traz questionamentos acerca dos saberes que constituem as práticas dos professores e suas decisões pedagógicas, após realização de curso de Pós-Graduação em Educação . *Lato Sensu* . Especialização em Educação Inclusiva, em uma universidade comunitária da região metropolitana de Porto Alegre no RS. Os sujeitos principais da pesquisa foram 16 professoras/alunas concluintes do curso. Os dados foram coletados em entrevistas com as professoras, investigando sobre seus fazeres no contexto em que estão inseridas, possibilitando que dessem sentido às suas ações nas relações que estabelecem entre o campo epistemológico da formação continuada em educação especial e a forma como racionalizam esse conhecimento na educação básica. A abordagem desenvolvida neste estudo é de natureza qualitativa, tendo o processo de investigação fundamentado na Análise de Discurso (AD), considerando que a mesma não estaciona na interpretação, mas trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação. O exercício analítico foi realizado em conjuntos discursivos dentro de quatro eixos principais: Políticas Públicas Educacionais; Epistemologia e Prática; Formação Continuada; Valorização do Professor. As reflexões aqui construídas estão embasadas também em fontes documentais, como: as Diretrizes Nacionais para a formação de professores na modalidade da educação especial na educação básica e documentos da Instituição. O estudo retrata momentos e movimentos gerados pelas políticas públicas educacionais que trazem, em sua diversidade, elementos para pensar a formação docente e o lugar que o professor ocupa no atual contexto. Frente aos tensionamentos evidenciados nos conjuntos discursivos, o argumento principal desse estudo direciona para a afirmação de que os saberes produzidos, ressignificados e/ou refletidos, no curso de formação continuada em educação especial, aqui analisados, no que se refere à prática de educação inclusiva, para decisão pedagógica, é uma ação complexa no contexto da educação básica e exige saberes de diferentes naturezas, que vão além do campo epistemológico e prático, pois incluem aqueles que estão alicerçados na cultura de cada docente. Nesse contexto, o desafio posto reside na possibilidade de construir ações oferecidas pelas esferas públicas, visando maior organicidade dos sistemas de ensino para garantir as políticas de valorização docente, associadas à formação continuada, salários, carreira e desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Formação continuada. Professores. Educação especial. Educação básica.

ABSTRACT

V @ã • Á | ^ • ^ æ! & @Ê Á %Ô [} c ã } ~ ã } * Á Ò á ~ & æc ã [} Á ã } Á c
Ô] ã • c ^ { [| [* ^ Á æ } á Á Ú! æ&c ã & ^ + Ê Á , æ • Á á ^ ç ^ | [] ^ á Á a

research group, specifically in the teacher educational field, at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS) Post Graduate Program in Education, part of PhD studies. The research analyzes an interface between the production of knowledge in the university and the regular basic schools' practice, focusing on continuing graduation in special education and its relation to teaching in these schools. It brings up questions about the knowledge that builds the teachers' practices and their pedagogical decisions after finishing the Postgraduate Education Specialization in Inclusive Education- Sensu Lato - course at a community college in the metropolitan area of Porto Alegre, RS. The research main subjects were 16 teacher / students graduated at the course. Data were collected through interviews with them, investigating on their doings in the context in which they operate. If they were enabled to give meaning to their actions in the relationships established between the epistemological field of special education continuing education and how they rationalized this knowledge at basic education. The study was developed in a qualitative approach, with inputs supported by a speech analysis, considering that does not end at the interpretation, but works its limits, its mechanisms, as part of the process of signification. The analytical exercise was conducted in discursive sets within four main areas: Public Educational Policies, Epistemology and Practice, Continuing Education, Teacher Valuation. Considerations were also made based on solid documentary sources, such as the National Guidelines for basic education teachers' training in special education as well as documents of the course institution. The study reflects moments and movements generated by educational policies which bring in their diversity elements to think about teacher training and the place teachers occupy in current context. Facing the tensions disclosed in the discursive sets under analysis, the main argument of the study indicates that the knowledge produced, reinterpreted and / or reflected in the continuing education course in special education analyzed here, in relation to the practice of inclusive education for pedagogical decision, is a complex action in the basic education context and requires knowledge of different natures, which goes beyond the epistemological field and practice, because they include those who are grounded in culture of each teacher. In this context, the challenge lies in the possibility to build actions offered by public spheres, seeking greater organic quality of education systems to ensure the policies of teacher valuing, associated with continuing education, salary, career and professional development.

Keywords: Continuing Education. Teachers. Special education. Basic education.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ASPEUR	Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSU	Conselho Universitário
FACCAT	Faculdades Integradas de Taquara
FEEVALE	Universidade Feevale
FNE	Fórum Nacional de Educação
FUNDACENTRO	Fundação Nacional de Segurança, Higiene e Medicina do Trabalho
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação
ICHLA	Instituto de Ciências Humanas, Letras e Artes
ES	Educação Superior
IES	Instituição de Ensino Superior
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério de Educação
NAP	Núcleo de Apoio Pedagógico
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PEC	Programa de Educação Continuada
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
SEC	Secretaria Estadual de Educação
SMED	Secretaria Municipal de Educação e Desporto
RS	Rio Grande do Sul
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UNISINOS	Universidade do Vale do [do Rio dos] Sinos
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	9
2 SITUANDO A ESCOLHA DO TEMA.....	16
2.1 PONTO DE PARTIDA.....	16
2.2 CAMINHOS QUE EU NÃO CONHECIA E AS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS.....	17
2.3 OUTROS CAMINHOS A SEREM PERCORRIDOS.....	20
2.4 DESAFIOS DE OUTRA ORDEM.....	21
3 A INVESTIGAÇÃO.....	28
3.1 DIREÇÕES METODOLÓGICAS.....	28
3.2 DEFINIÇÃO DE CRITÉRIOS PARA INVESTIGAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	33
3.2.1 Localizando os sujeitos da pesquisa.....	35
3.2.2 Procedimentos no Campo de Investigaçã.....	36
3.2.3 Caracterizando os sujeitos da pesquisa.....	38
3.3. CONTEXTO DA PESQUISA.....	41
3.3.1 Instituição FEEVALE.....	41
3.3.2 Cidade de Novo Hamburgo.....	42
3.4 CARACTERIZAÇÃO DO CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EMEDUCAÇÃO LATO SENSU ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	43
4 DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA E UMA NOVA ORDEM DE SABERES.	48
4.1 FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS PARA A EDUCAÇÃO.....	48
4.2 PROFESSORES DO BRASIL.....	53
4.3 CONSTRUÇÃO DOS SABERES DA DOCÊNCIA.....	58
4.4 ESTADO DO CONHECIMENTO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	63
5 POLÍTICAS COMO DISPOSITIVO LEGAL: EDUCAÇÃO ESPECIAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	69
5.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL RUMO AOS MATIZES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	69
5.2 CONTEXTUALIZANDO A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	77

5.3 DIRETRIZES NACIONAIS: PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL E PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA.....	88
6 A ANÁLISE.....	106
6.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS.....	108
6.1.1 O que garantem as leis?.....	108
6.1.2 Recursos mediadores da aprendizagem.....	113
6.2 EPISTEMOLOGIA E PRÁTICA.....	118
6.2.1 Especialização e autonomia docente.....	119
6.2.2 A Repercussão da especialização no contexto escolar.....	123
6.2.3 A decisão com o saber da experiência: elo da teoria e prática.....	128
6.3 FORMAÇÃO CONTINUADA.....	133
6.3.1 Novas competências do trabalho docente.....	134
6.3.2 Interfaces da formação e os entraves do tempo docente.....	137
6.4 VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL.....	142
6.4.1 A busca por uma especialização.....	144
6.4.2 Vantagem pessoal remuneração e custeio do curso.....	147
6.4.3 A multiplicação dos conhecimentos no cotidiano escolar: hiato entre teoria e prática.....	153
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	161
REFERÊNCIAS.....	167
APÊNDICE A Termo de Consentimento Informado.....	182
APÊNDICE B Roteiro de Questionário. Dados pessoais.....	183
APÊNDICE C Roteiro com Questões para Entrevista Semiestruturada.....	184
ANEXO A Diretrizes Nacionais: formação de professores e educação especial.....	185

1 APRESENTAÇÃO

Formação Continuada na Perspectiva da Educação Inclusiva: Epistemologia e Prática+ é um estudo desenvolvido para a Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A temática da presente tese investiga resultados de uma política de formação de professores, que é um tema emergente, no mundo ocidental contemporâneo; uma prática defendida como projeto de nação, no caso brasileiro, articulada em regime de colaboração com estados, municípios e Instituições de Ensino Superior, na intenção de criar elementos constitutivos para operacionalizar diretrizes, visando à implementação de programas de formação inicial e continuada que expressem dinâmicas pedagógicas articuladas à valorização dos profissionais da educação.

Contudo, nem sempre ficam claras as formas de oferta, adaptações, mudanças e o lugar que o professor deve ocupar entre a articulação de metas e estratégias de ação. Isso pode estar anunciando que os avanços na oferta de formação não eliminam os desafios, a falta de professores com formação adequada à disciplina que lecionam, os conflitos e tensões que circulam no interior das escolas.

A Conferência Nacional de Educação . CONAE discutiu recentemente um sistema nacional de educação para todos os níveis, etapas e modalidades, tanto do setor público quanto do privado, que expressa valores e posições sobre diferentes aspectos culturais, políticos e econômicos, apontando perspectivas para a organização da educação nacional e para a formulação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020.

O Fórum Nacional de Educação (FNE) já disponibilizou documento que oferece subsídios às discussões sobre as políticas educacionais . CONAE, prevista para fevereiro de 2014 . , visando contribuir com o planejamento e gestão das políticas envolvendo os entes federativos e, ainda, a efetivação de processos participativos mobilizadores da sociedade civil, nos rumos da construção de políticas de Estado.

Este documento apresenta um panorama inicial da realidade educacional e indica algumas sinalizações, que estão em pauta no debate nacional, na medida em

que aponta os desafios colocados ao Estado Brasileiro para próxima década. Entre outros desafios articulam-se, ainda, a consolidação de políticas direcionadas à diversidade e a educação superior, cujos percentuais de matrícula líquida e bruta estão distantes das metas previstas no PNE. (CONAE, 2013a).

Embora se preconizem políticas educacionais com unidade nacional, entendo que direitos e obrigações são questões muito diferentes. A falta de cumprimento e efetiva consolidação das metas traçadas no último PNE (2001-2011) vem apontando a descontinuidade e a fragmentação do ensino, desde a educação infantil até o ensino superior, apesar de toda a legislação vigente. Daí pode-se inferir que educação de qualidade e educação para todos nem sempre são concomitantes.

A relevância do tema traduziu-se na minha prática, frente às exigências ditadas pela lei e à realidade que enfrentei enquanto dirigente municipal de educação¹, na certeza de que não há soluções fáceis nem rápidas para tantos desafios. Ainda assim, vejo que no período daquela gestão o trabalho desenvolvido foi adquirindo forma e significado, à medida que os processos de transformação foram se ajustando a um conjunto de ações que não se estabeleciam somente com discursos, mas através das práticas que se expressavam no processo de aprendizagem dos alunos.

Aqui faço um parêntese para expressar que essa prática também é governada por outras instâncias e torna ainda mais difícil enfrentar os desafios, que, por um lado, estão sintonizados numa visão de que a educação é um bem público, direito do cidadão e responsabilidade do Estado, por outro, predomina um Estado regulador, especialmente com mecanismos de avaliação e desempenho para construção e direcionamento das políticas, envolvendo a sociedade civil e autoridade pública, as quais dão direção às práticas do momento. (POPKEWITZ,1997).

Com isso, entendo que a proposta do compromisso todos pela educação² vem apontando para um capital humano que exige aumento de produtividade e competitividade, ditado pela dinâmica capitalista, na implementação de propostas neoliberais de educação de qualidade. Contudo, a enunciação dos discursos políticos educacionais projeta um tipo ideal de professor, crítico e autônomo,

¹ Secretária Municipal de Educação e Desporto de Novo Hamburgo na gestão 2005-2008.

² Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007.

almejado pela racionalidade que permeia a formação profissional, rege as sociedades contemporâneas e vai reconstruindo outras formas de pensar e agir.

Para fechar esse parêntese, mas não para encerrar a temática, exemplifico esse processo de formação de professores . quer pelo contingente, quer pela emergência do tema . com as formas de oferta, que entre outras redes, incluem a criação da Universidade Aberta do Brasil, como também com a política que foi reiterada e fortalecida com a aprovação do Decreto n. 6.571/08, que regulamentou o financiamento do atendimento educacional especializado apenas aos alunos que frequentassem a classe comum.

Quer dizer, a partir deste Decreto, admitia-se, para efeito de distribuição dos recursos do FUNDEB³, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebiam atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular. Essas formulações, no entanto, foram alteradas pelo Decreto n. 7.611/11, que passa a distribuir recursos do FUNDEB também aos serviços com atuação exclusiva em educação especial oferecidos por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, considerando ainda as classes especiais de escolas regulares e em escolas especiais ou especializadas. (BRASIL, 2008c, 2011).

Com isso quero destacar que qualquer ampliação de oferta no âmbito educacional, para ter qualidade, necessita financiamentos e requer revisão imediata pela sociedade e pelo Estado. Esse processo reflete conflitos e interesses que atravessam as instituições do Estado e da sociedade como um todo.

Estudos desenvolvidos no campo de pesquisa sobre a formação de professores têm feito críticas ao modelo de universidade vigente, assim como advogado a necessidade urgente de mudanças nessa instituição. São apontados problemas que vão desde %distorções no acesso à educação em países dependentes, como o nosso Brasil+(CUNHA, 2005, p. 20) até questões curriculares, evidenciadas em pesquisas que sinalizam para instituições de ensino superior (IES) com %propostas embasadas na racionalidade prático/reflexiva de formação de professores, todavia desenvolvendo seu trabalho pedagógico, seus currículos, numa

³ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação . Medida provisória n° 339 de 28 de dezembro de 2006 e Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007.

lógica fortemente arraigada nos pilares da racionalidade técnico/instrumental [...].+ (KRAHE, 2008, p. 228).

Nos últimos anos, novas perspectivas se constroem a partir das discussões sobre a Reforma Universitária⁴ desenvolvidas no âmbito da comunidade científica e acadêmica no sentido de colocar em pauta a proposta de novos horizontes para a educação superior.

A pesquisa aqui descrita teve seu objeto localizado na interface entre a produção de conhecimento na universidade e a prática na escola, com foco na formação continuada em educação especial⁵ e a sua relação com o trabalho docente na educação básica, onde analiso as relações que se estabelecem entre o campo epistemológico da formação continuada na educação especial e a forma como os professores racionalizam este conhecimento no cotidiano da educação básica, buscando identificar se os conhecimentos têm contribuído para o exercício da docência. Assim, elegi como sujeitos principais da pesquisa professores/alunos concluintes de um curso de Pós-Graduação em Educação . *Lato Sensu* . Especialização em Educação Inclusiva.

Cabe esclarecer que, neste estudo, defino formação continuada em nível de Pós-Graduação . *lato sensu* . Especialização, em consonância com a Resolução CNE/CEB 02/2001, Art.18, § 4, na medida em que determina que aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.+

⁴ Reforma Universitária proposta pelo Ministério da Educação do governo Lula, em dezembro de 2004.

⁵ Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008, p. 15).

LDBEN/96, Art. 58 (Redação dada pela Lei n. 12.796, de 2013): %o} c As p r educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de

: ^ | [Á æÁ • ^ ã • Á æ} [• É Á à ~ | æ} c ^ Á æÁ ^ á ~ & æ8 è [Á ã } ~ æ} c ã | È +

Também é pertinente salientar que, apesar da expressão formação continuada estar contemplada e reconhecida . embora de maneira fragmentada . na LDB/96 e no Decreto 6.755/2009, não apresenta clareza como conceito, abarcando todas as iniciativas de formação realizadas após a formação inicial. Além do mais, o texto apresenta por vezes a formação continuada como dever dos professores, e, por outras, como dever do Estado.

Para especificar o conceito de formação continuada, trago a contribuição de Cunha e Isaia (2003, p. 368), que definem essa expressão como

iniciativas de formação no período que acompanham o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Nesse último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação.

Segundo Gatti (2008, p. 1-2), o termo educação continuada serviu como um grande guarda-chuva nos últimos dez anos, afirmando com isso que

as discussões sobre o conceito de educação continuada nos estudos educacionais não ajudam a precisar o conceito [...] Apenas sinalizamos que, nesses estudos, ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional [...] tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada.

Entendo que, nessa proliferação discursiva, a expressão Continuada está disseminada na maioria dos campos de atividade e áreas do conhecimento e sugere que pode estar havendo uma ordem para que haja uma continuidade, em consonância com determinadas transformações que também disciplinam e regulam no âmbito da educação escolar.

Dessa forma, dividi este estudo em sete capítulos, incluindo esta apresentação. Neles apresento argumentos que vão se entrelaçando e se complementando, à medida que tecem o texto a partir de minhas inquietações e constatações, conforme apresento a seguir.

No capítulo dois . intitulado Situando a escolha do tema . , descrevo minha trajetória profissional e acadêmica e situo meu objeto de pesquisa, anunciando que minhas escolhas estão marcadas pela história que vem me constituindo como sujeito nas tantas funções que ocupo ou ocupei. Nele, desenvolvo uma reflexão sobre os modos como ocorrem as articulações epistemológicas e políticas, que podem estar determinando as formas em que as pessoas atuam nas escolas/instituições de ensino.

No capítulo três . A investigação . , apresento o campo de pesquisa em que a investigação se desenvolveu, indicando a metodologia, definindo critérios e caracterizando os espaços/contextos institucionais onde ela ocorreu. Nele, busco analisar as relações que se estabelecem entre o campo epistemológico da formação continuada na educação especial e a forma como os professores racionalizam este conhecimento no cotidiano da educação básica, buscando identificar se os conhecimentos têm contribuído para a docência.

No capítulo quatro . Desafios da formação continuada e uma nova ordem de saberes . , apresento este estudo tendo professores da educação básica como interlocutores da pesquisa, apoiada na literatura que se centra especialmente nos estudos que investigam o campo dos saberes da profissão docente, racionalidade, experiência, identidade e coletividade que vêm dando sentido ao fazer profissional.

Trago questionamentos que se referem aos saberes que constituem as práticas dos professores e suas decisões pedagógicas, considerando que estas teorias são perpassadas por uma questão muito mais ampla, que vão além do processo pedagógico, visando a alcançar as relações entre saber, identidade e poder, e uma cultura particular desses saberes que podem (ou não) estar contribuindo para a prática pedagógica e para o crescimento pessoal/profissional desses professores. Esse capítulo contempla também uma seção sobre a produção do conhecimento a partir da revisão dos estudos⁶ na área, usando o descritor *formação continuada de professores e/em/na educação especial*

No capítulo cinco . Políticas como dispositivo legal: Educação Especial e Formação de Professores . , apresento dados que ajudam a contextualizar o objeto da pesquisa no que se refere à educação especial e à expansão do ensino superior no Brasil, traçando um panorama e situando-os dentro de uma trajetória histórica na

⁶ Teses no Portal da CAPES, que dispõe de pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* e também nos Anais da ANPED.

qual se processaram e processam as reformas em relação à formação de professores no sentido de adequá-las à legislação e realidade social que se impõem em grau crescente.

Esse capítulo também contempla leis e normas vigentes que orientam e determinam as políticas educacionais que se referem à educação básica, à formação de professores e à educação especial, e que incitam alterações estruturais e curriculares nos sistemas e redes de ensino. Nele, também apresento indicadores que se refletem na organização das IES, bem como nas características dos professores e alunos da educação básica.

No capítulo seis . A análise . , apresento os conjuntos discursivos com os quais construí o *corpus* da pesquisa e que se encontram permeados por outros discursos, onde os limites nem sempre são explícitos, não como uma unidade, mas que marcam suas aproximações, contradições, lembranças, limitações e movimentos, que categorizei em quatro eixos, considerando dois enfoques principais: o discurso legal . nas três esferas de governo . mostrando como os sentidos vêm se constituindo em relação às políticas públicas referente à formação de professores, educação especial, educação básica e valorização da carreira; o modo como os sujeitos da pesquisa significam, problematizam e evidenciam as contribuições da formação continuada no âmbito da educação especial e a sua relação com o trabalho docente na educação básica.

E, por fim, o capítulo sete intitulado Considerações finais.

Frente aos tensionamentos evidenciados nos conjuntos discursivos, o argumento principal desse estudo direciona para a afirmação de que os saberes produzidos, resignificados e/ou refletidos, no curso de formação continuada em educação especial, aqui analisados, no que se refere à prática de educação inclusiva, para decisão pedagógica, é uma ação complexa no contexto da educação básica e exige saberes de diferentes naturezas, que vão além do campo epistemológico e prático, pois incluem aqueles que estão alicerçados na cultura de cada docente.

2 SITUANDO A ESCOLHA DO TEMA

*Quem ensina sem emancipar, embrutece.
E quem emancipa não tem que se preocupar
com aquilo que o emancipado deve aprender.
Ele aprenderá o que quiser, nada, talvez.
Ele saberá que pode aprender porque a mesma inteligência
está em ação em todas as produções humanas,
que um homem sempre pode compreender a palavra de um outro homem
(Rancière).*

2.1 PONTO DE PARTIDA

Apresento minhas experiências transcendendo a esfera de competência de apenas um contexto institucional. Elas me conduziram a problematizar e questionar minha prática, nas diferentes ações que levei a cabo por acreditar nelas e nas que fui instigada a fazer. Dessa forma, exponho minha trajetória para que se perceba minha inserção nos rituais, nas linguagens e em alguns códigos culturais que governam o discurso da sociedade, suas relações, valores e a hierarquia de suas práticas, os quais podem determinar as formas em que as pessoas atuam nas escolas/instituições de ensino.

Para que certos modelos ou exemplos trazidos aqui desvelem seu valor, é necessário vinculá-los a um contexto histórico, a uma determinada época e sociedade. O que trago a seguir é fruto de questionamentos e inquietudes da minha trajetória profissional, paralela à trajetória acadêmica e nela embasada. Nessa trajetória vivenciei o cotidiano do professor, do ensino fundamental à pós-graduação, na sala de aula como docente e fora dela como diretora de escola, como secretária municipal de Educação e Desporto, assim como diretora de departamento na Secretaria de Estado da Educação do RS.

2.2 CAMINHOS QUE EU NÃO CONHECIA E AS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Minha história profissional começou na década de 1980, quando ingressei em 1983 como professora, através de concurso público, na rede municipal de ensino de Novo Hamburgo-RS, como docente no ensino fundamental, em um turno de trabalho, sempre envolvida com projetos e atividades diferenciadas no turno oposto como voluntária.

Nesse mesmo ano, fiz vestibular na FEEVALE⁷ para o curso de Educação Física. Embora se tratasse de um curso de licenciatura, minhas expectativas em relação à faculdade não se concretizaram por completo, pois ele era muito voltado para o esporte de rendimento. Éramos preparados para treinar atletas, não para sermos professores de escolas. Eu queria saber mais sobre as questões de corporeidade, de sentimentos, de atitudes, ações e reações, ou seja, queria compreender melhor os benefícios da Educação Física como estratégia de desenvolvimento e de aprendizagem humana.

Em janeiro de 1988, fui convidada a assumir a direção de uma escola municipal da mesma cidade, que seria construída pela grande demanda de crianças num bairro de periferia, com uma população de baixa renda, a qual eu só conhecia através dos jornais, na página policial, pela presença de gangues, tráfico de drogas e mortes. Antes de dar uma resposta definitiva, fui conhecer o bairro e terreno onde seria construída a nova escola. Não havia prédio, não tinha denominação, não havia alunos, não havia professores, nem funcionários. Ainda assim aceitei o novo desafio. Logo conseguimos espaço físico para atender os alunos, ou seja, em uma igreja do bairro.

Aos poucos todos foram chegando, tudo foi se formando, se acomodando e desacomodando como em qualquer processo educativo. A construção do prédio da escola se efetivou, seguido de ampliações, tanto em espaço físico como em número de alunos e professores, reforçando laços naquela comunidade, onde permaneci até o ano de 2001.

⁷ Federação de Estabelecimentos de Ensino Superior de Novo Hamburgo . hoje, Universidade FEEVALE.

Como diretora de escola de ensino fundamental . de 1988 a 2001 . enfrentei muitos desafios. Surgiu de maneira flagrante o contexto da escola como ponto de partida e de chegada, rumo à construção de um novo saber docente. Fazia-se necessária a construção de uma política educacional capaz de reverter estrangulamentos historicamente acumulados, o que seguramente seria algo desafiador e constante.

Entre os desafios que se impunham estava o projeto de integração/inclusão⁸ escolar, que se apresentava em forma de lei. A educação na escola regular passava a ser concebida e destinada a todos os educandos, não apenas aos considerados normais, tendo eu a responsabilidade de propor experiências e buscar estratégias para que, paulatinamente, os professores pudessem se engajar no processo.

A implementação da referida lei não fez brotar espontaneamente tal processo, mas ele partiu da relação afetiva. Refiro-me à relação de afeto, de cuidado, de conexão e de vínculo humano entre os profissionais. Estes são vínculos que se reforçam ou se fragilizam, e até se rompem, à medida que os professores fazem relatos de suas condições de vida, interesses, limitações, satisfações, fantasmas corporais,⁹ aspirações, incertezas, certezas, resistências...

O embate se travou também em torno da valorização do tempo e espaço de formação no ambiente de trabalho, articulando a atuação profissional e o aperfeiçoamento, refundando-os incessantemente na produção do saber, na valorização pessoal e no desenvolvimento das possíveis competências para cada segmento da comunidade escolar . professor, diretor, coordenador, funcionários, pais e alunos.

⁸ Termo utilizado naquele período. Cf. Guasselli (2005), onde apresento documentos oficiais, mudanças de nomenclatura e terminologia utilizada para referenciar alunos da educação especial. A educação inclusiva é uma expressão originada na Declaração de Salamanca, em 1994, a partir da preocupação com a educação para todos.

No Brasil, a LDB 9.394/96 prevê a integração de alunos com necessidades educacionais especiais preferencialmente na rede regular de ensino, alterando a redação (Lei n. 12.796/96) já referenciada anteriormente, buscando sintonia com a política nacional no que se refere à terminologia utilizada para referir os alunos.

Posteriormente, o Parecer n. 17/2001 e Resolução n. 02/2001 vem reforçar isso, visando à garantia da inclusão, da mesma forma que a %Ú [| ð c ã & æÁ Þ æ& ã [} æ| Á â ^ Á Ò â ~ & Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando

⁹ V [{ [Á ^ . . ^ Á & [} & ^ ã c [Á & [{ [Á %Ž È È É á Á ~ { æÁ] ! [â ~ 8 ë [Á ã { a comportamentos sem que o indivíduo tenha deles consciência.+ Á Ç Š ŒÚ, QVÜÖU, URIER, 1984, p. 8).

Cabe dizer que o período de convivência nesta escola me proporcionou condições de construir significados e aprendizagens no convívio diário com colegas professores e com a comunidade, em meio aos avanços, conquistas e tantas fragilidades. Juntos construímos uma escola que era reinventada a cada dia. Lá, conquistamos o acolhimento de uma comunidade que passou a acreditar na escola como um espaço que poderia contribuir para a história daquele bairro e fazer a diferença para suas crianças.

Entre os desafios estava muito presente a questão financeira de uma escola pública que se diz obrigatória e gratuita. Paradoxalmente, por um lado, a redução do papel do Estado à medida que o Estado proporciona autonomia às unidades executoras, estimulando a arrecadação de recursos na comunidade, também se isenta de financiar totalmente a escola pública transferindo mais e mais responsabilidades, desacompanhada dos financiamentos necessários, por outro, o seu papel de controle e regulação dos sistemas sociais.

O que fazer na falta de materiais básicos para o funcionamento de uma escola para que tenha o mínimo de qualidade no seu dia a dia, tais como a contratação de um palestrante para seminário de professores, aquisição de livros, tinta, folhas, fechadura de uma porta, gás ou material de limpeza? Esperar pelo único e miserável repasse anual que nunca tinha data para chegar e, quando chegava, deveria ser gasto em um curto espaço de tempo, com um turbilhão de critérios para empregá-lo? Não sei o que era mais difícil, fazer no mínimo quatro promoções/festas para angariar fundos, utilizando carga horária de professores que poderia ser usada para aprofundar estudos, ou empregar a verba federal em 20 dias.

Paralelamente ao desafio das diferentes linguagens do entorno escolar, ingressei no curso de pós-graduação de nível especialização em Prática Psicomotriz Educativa, na FEEVALE, em 1994. Em meio a muitas leituras, discussões, dúvidas e contato com outros olhares, havia uma inquietude e um desejo de saber mais, um desejo de ter respostas para tantos e diferentes problemas para os quais minha formação já não dava suporte.

2.3 OUTROS CAMINHOS A SEREM PERCORRIDOS

No âmbito acadêmico, atuei como professora visitante em três universidades da região (FEEVALE, UCS e LASALLE) em cursos de pós-graduação *lato sensu* em Psipedagogia, Psicomotricidade, Educação Especial e Gestão Educacional, e posteriormente na FACCAT, onde permaneço.

Neste movimento, busquei novas possibilidades e suporte teórico para ampliar minha formação acadêmica junto à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), cursando disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), no Programa de Educação Continuada (PEC), voltadas à formação de professores e educação especial.

Com grande empenho, em 2003 conquistei uma vaga no curso de mestrado em Educação na UFRGS, onde mergulhei na pesquisa e pude enxergar também a escola a partir do olhar da academia, quando me permiti encontrar nos livros outros questionamentos, novas provocações para o exercício da prática docente.

Na linha de pesquisa "Processos de exclusão e participação em educação especial",¹⁰ sob a orientação do professor doutor Hugo Otto Beyer, desenvolvi minha pesquisa de mestrado com a temática "Dizeres, saberes e fazeres do professor no contexto da inclusão escolar",¹¹ na perspectiva de partilhar esse estudo, para que pudéssemos refletir sobre a temática que vem provocando debates e problematizando as relações sociais e políticas quanto à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais . NEE¹² no ensino regular. Voltei meu olhar

¹⁰ Hoje a linha de pesquisa denomina-se Educação Especial e Processos Inclusivos.

¹¹ GUASSELLI, Maristela F. R. Dizeres, saberes e fazeres do professor no contexto da inclusão escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) . Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2005.

¹² O conceito de **necessidades educacionais especiais**, que passa a ser amplamente disseminado, a partir dessa Declaração [Salamanca 1994], ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social, chamando a atenção do ensino regular para o desafio de atender as diferenças. No entanto, mesmo com essa perspectiva conceitual transformadora, as políticas educacionais implementadas não alcançaram o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender as necessidades educacionais de todos os alunos.+(BRASIL, 2008a, p. 14-15, grifo meu).

Apesar dessa política de educação especial definir seu público-alvo nominando alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, define que

para os diferentes discursos que constituem as práticas diárias dos professores, trazendo como tema central os dizeres, saberes e fazeres do professor no contexto da inclusão escolar como efeitos de sentido produzidos nos/pelos discursos.

Meu objetivo foi analisar que sentido os professores dão à educação inclusiva, frente aos desafios dessa prática escolar. Os discursos se articulam e se entrelaçam na constituição das práticas escolares e dos sujeitos alunos e professores.

Na referida pesquisa, pude analisar e compreender que o professor se constitui nessas relações que também são produções discursivas. O professor tem que se ocupar de muitas outras atribuições que atravessam o discurso pedagógico (saúde, assistência social, maternalismo, etc.) e investir menos no aspecto intelectual do aluno, que seria o principal objetivo da escola.

2.4 DESAFIOS DE OUTRA ORDEM

Nesta construção/desconstrução de minha trajetória, surgiu o inesperado convite para ocupar o cargo/função de secretária municipal de Educação e Desporto de Novo Hamburgo na gestão 2005-2008. Sem partido político, sem padrinhos políticos e sem naturalidade novo-hamburguense, fui rejeitada por uns e aplaudida por outros, especialmente por ser professora da referida rede de ensino e ter uma história de 24 anos de escola pública, permeados por angústias, dúvidas, convicções e conquistas.

para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.+ Á Ç Ó Ü ÇÈ Q Š Ê Á G € € ì 15).

Contudo, o Decreto 7.611/11 e a Lei 12.796/13 que altera redação da LDBEN/96, vêm abolir a expressão necessidades educacionais especiais . ainda que as mesmas mantenham em sua | ^ à æ8 è [Á %o] | ^ ~ ^ | ^ } & ã æ| fe ^ Á cá ^ Á, e, portanto, nelas, considera-se o público-alvo da educação especial, as pessoas, os alunos e/ou educandos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O referido decreto, no Art. 2º § 1º e §2º É Á á ^ ~ ã } ^ Á %oæc ^ } á ã { ^ } c [Á ^ á ~ & æ & ã [^] Á æ %oæ Á • Á] necessidades específicas das pessoas público-æ| ç [Á á æÁ ^ á ~ & æ8 è [Á ^ •] ^ & ã æ| + entendimento, pouco mudou, e continua tendo o mesmo significado já proferido por Garcia, que %oÉ Ì Á } æÁ] [| ð c ã & æÁ á ^ Á ^ á ~ & æ8 è [Á ^ •] ^ & ã æ| Á } æÁ ^ á ~ & æ8 è ^ •] ^ & ã æã • + Á ^ • c | Á • ^ } á [Á ~ • æá æÁ [| æÁ & [{ [Á & [] & ^ ã c [Á æ{] sinônimo de deficiência.+ Á Ç G € € 305, Brasília Original).

Cabe ainda esclarecer que apesar dessa temática não ser o foco central neste estudo, deixo claro que é por estes conceitos que vou circular ao referir-me ao público alvo da educação especial.

Foi uma tarefa difícil estar à frente de uma pasta em um município que já foi referência nacional. Sem dúvida, mais do que um cargo, tinha uma grande responsabilidade, não só com uma turma de alunos ou com uma escola, como já havia tido, mas com uma rede pública composta por 10% da população de nossa cidade, na ocasião (26 mil alunos), abrangendo 76 escolas e 1.500 professores, além de outros funcionários, exigindo muita cautela e ousadia.

O acompanhamento pedagógico das escolas e a formação continuada foram fundamentais naquela gestão. Em 2005 organizaram-se quatro equipes multiprofissionais, sendo cada uma composta por uma pedagoga, uma psicopedagoga, uma psicomotricista ou psicóloga, que articulava as ações com outra equipe de coordenadores das diferentes áreas de conhecimento. Essas equipes realizavam o apoio pedagógico às escolas e organizavam a formação continuada, numa interlocução interdisciplinar.

Dentre as principais ações, destacam-se duas grandes pesquisas realizadas com todos os professores e funcionários da rede municipal de ensino (em 2005 e 2008), cujo levantamento deu sustentação às políticas educacionais da SMED buscando uma gestão participativa, contando com representantes de todos os segmentos da sociedade.

A primeira grande pesquisa foi utilizada como diagnóstico para a criação de três eixos que sustentaram as políticas educacionais da rede municipal de ensino, quais sejam:

- a) formação, valorização dos professores e qualificação pedagógica;
- b) ampliação da oferta e instrumentalização das escolas;
- c) ampliação das parcerias.

O mesmo diagnóstico apontou para a necessidade de renovar as equipes diretivas, através de critérios técnicos. Foi elaborado um projeto de escolha de diretores que previa eleição com lista tríplice, num processo que considerava a formação acadêmica e a experiência docente. Foi realizada eleição de diretores em todas as escolas municipais no ano de 2005. O processo era válido por quatro anos

e trouxe um prêmio nacional¹³ a Novo Hamburgo: Prêmio Inovação em Gestão Educacional 2008.+

Na condição de secretária municipal de Educação e Desporto, tive a oportunidade e a difícil tarefa de acompanhar sistematicamente a rede municipal de ensino de Novo Hamburgo e enfrentar os desafios cotidianos que se desencadeiam nas esferas políticas e comunitárias. Refiro-me especialmente ao âmbito dos movimentos e adaptações necessários para atender a demanda ditada pela chegada de novas leis ou reformas que não fazem brotar espontaneamente as soluções de atendimento e de impacto orçamentário de uma gestão. Refiro-me aos movimentos pontuais e aos efeitos do entorno, tais como a implantação do ensino fundamental de nove anos,¹⁴ a organização e oferta de formação aos docentes, o atendimento e acessibilidade ao aluno com necessidades especiais, a passagem do FUNDEF para o FUNDEB, entre outras experiências, os quais condicionam e limitam os campos da autonomia.

Entretanto, destaco também a criação do Sistema Municipal de Ensino,¹⁵ como uma forma de buscar uma relativa autonomia no âmbito municipal, considerado um grande avanço para a educação de Novo Hamburgo, que partiu da complexa dimensão presente em seus segmentos. Ele protagonizou a sua atuação no ensino fundamental alicerçado no seu Projeto Político-Pedagógico, iniciado no ano de 2005 e concluído no ano de 2007. Além disso, liderou a construção do primeiro Plano Municipal de Educação¹⁶ de Novo Hamburgo, concluído no final do ano de 2007 e tornado lei municipal no início de 2008.

No ano de 2008, a educação da rede municipal de Novo Hamburgo foi destacada pelo MEC/INEP, apontando e publicando boas práticas do município (PARANDEKAR; OLIVEIRA; AMORIAM, 2008), após duas visitas de pesquisadores do Banco Mundial, pelos índices de desenvolvimento da educação básica alcançados, inclusive atingindo a meta prevista pelos índices para 2009 no Compromisso Todos pela Educação, dos quais apresento a seguir:

¹³ Laboratório de Experiências Inovadoras em Gestão Educacional . Gestão de Pessoas. Brasília: Inep, 2008. Disponível em: <<http://laboratorio.inep.gov.br>>. Acesso em: 10 set. 2010.

¹⁴ LEI N. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.

¹⁵ Lei Municipal n. 1.353, de 19/12/2005 . institui o Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências.

¹⁶ Lei Municipal n. 1.788, de 17/03/2008 . aprova o Plano Municipal de Educação de Novo Hamburgo.

Ensino Fundamental	IDEB Observado				Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais	4,4	4,8	4,8	5,4	4,5	4,8	5,2	5,5	5,8	6,0	6,3	6,5
Anos Finais	3,6	3,8	3,9	4,6	3,7	3,8	4,1	4,5	4,9	5,1	5,4	5,6

Fonte: SAEB e Censo Escolar. INEP/MEC.

É evidente que estes índices resultaram de uma soma de ações e investimentos planejados e timidamente citados no decorrer deste capítulo. Também ficou evidente a falta de uma Política Nacional de Formação Docente, de fácil adesão por parte dos municípios e dos professores, apesar do surgimento de uma nova proposta de formação . Universidade Aberta do Brasil (UAB), que na ocasião de sua implementação gerou pouco impacto pela morosidade, burocracia e oferta de cursos distantes dos solicitados na adesão.

Estes movimentos justificam a diversificação institucional que tem sido crescente desde então, para formar professores, num processo de massificação da educação superior, também à distância. Esta, de toda forma, tem sido imposta pelo mercado de trabalho, a fim de ocupar cargos e ou funções, de acordo com as exigências hierarquicamente classificadas, ministrada desde institutos às universidades, estas com maior critério de seleção.

Nesse contexto, o professor vem se constituindo nas relações sociais capitalistas, na medida em que a reforma da educação superior têm balizado as políticas da educação de forma hierarquizada, que visam aumentar a produtividade. Assim, para justificar o que venho dizendo, busco Apple (2011, p. 104) quando afirma:

Para manter sua legitimidade hegemônica, as elites dominantes com frequência oferecem acordos ou conciliações com os grupos subordinados [...], acordos que podem agir como um guarda-chuva sob o qual muitos grupos podem ficar, mas que basicamente está ainda sob orientação dos grupos dominantes.

No entanto, devo render-me às evidências de que a necessidade de abrir espaços de diálogo e de consenso levou-me a buscar alianças com instituições e

organizações sociais na intenção de garantir prestígio, credibilidade e qualidade para a educação. Assim, destaco como uma das frentes de fundamental importância a busca de parceria com as instituições de ensino superior (IES) da região para formação continuada, projetos comunitários, seminários, assim como a aquisição de vagas naquelas instituições visando à qualificação docente.

Durante o referido período de gestão na SMED foram oferecidas mais de mil horas de formação continuada por ano a professores e funcionários das escolas municipais, durante o turno de trabalho, ou em serviço. Os encontros foram desenvolvidos por área de conhecimento ou por temáticas, de modo que cada professor ou funcionário da escola pudesse ser contemplado com uma das ofertas de formação de acordo com sua preferência.

As formações foram organizadas em parceria com as universidades da região,¹⁷ iniciando um diálogo e articulação entre a comunidade acadêmica, a gestão municipal de educação e os diversos atores envolvidos no processo educacional, na perspectiva de implementar políticas que se referem à educação especial e à formação continuada de professores de educação básica.

Nessa articulação, foi firmando um convênio com 50% financiado aos professores da rede municipal de ensino, para oferta de um curso de pós-graduação em Educação *lato sensu*. Especialização em Educação Inclusiva,¹⁸ primando também pela oferta de formação continuada em nível de especialização, visando atender a demanda à luz de questões suscitadas pelo tema, conforme está previsto no Plano Nacional de Educação, considerando que a formação em nível superior já era meta superada na referida rede de ensino.

No ano de 2009, a convite da secretária de Estado da Educação do RS, ocupei o cargo de diretora do Departamento de Logística e Suprimentos na referida secretaria. O exercício da função de diretora me oportunizou conhecer muitas instituições públicas e privadas nas diferentes regiões do nosso estado, ouvindo depoimentos de dirigentes, professores, estudantes e funcionários sobre suas dificuldades e expectativas no exercício das respectivas funções, proporcionando-me um conhecimento ímpar da realidade vivenciada.

¹⁷ UNISINOS, PUCRS, FEEVALE, FACCAT e UFRGS.

¹⁸ Este curso de Especialização é foco desse estudo enquanto formação continuada e será melhor detalhado posteriormente.

Essa função me possibilitou também acompanhar, um tanto a distância, a implementação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica¹⁹, que trata de mudanças no fomento à formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, para as redes públicas de educação básica. Sua coordenação era responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação com a finalidade de organizar a implementação dessa política, em regime de colaboração entre a União, os estados e o Distrito Federal e os municípios. (BRASIL, 2009a).

Em meu entender, o referido decreto apresenta um grande avanço no seu Art. 4º, pela criação dos Fóruns²⁰ Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. Para o Fórum do nosso estado, fui indicada em novembro 2010, permanecendo até maio de 2011, como suplente, representando a SEC/RS. Esse Fórum reúne, ou deveria reunir, representações de instituições de ensino superior públicas e comunitárias, entre outras entidades e órgãos interessados em participar. Este espaço reafirma o regime de colaboração da União com os estados que materializam sua adesão. (BRASIL, 2009j).

Entretanto, a adesão e coordenação do referido Fórum, que ficam ao encargo das Secretarias Estaduais de Educação, podem ficar prejudicadas caso elas não tenham políticas claras em relação à formação docente. Isso porque sua tarefa consiste na realização do planejamento da formação superior inicial e continuada dos professores da educação básica em atividade nas redes públicas, de modo a articular ações com os sistemas e redes de ensino e instituições formadoras (BRASIL, 2009a).

De tudo resulta o conhecimento que se extrai de realidades como a que vivenciei e que, sem dúvida, se ajusta a muitas escolas, redes ou sistemas de ensino. Isso significa que podemos fazer muitas reflexões sobre a dinâmica da escola e a qualificação de seus professores, além de toda a discussão da democratização do acesso ao ensino e do conhecimento, permeados por impasses vividos no cotidiano das instituições.

Contudo, o delinear da caminhada destas instituições se interliga e está intimamente relacionado ao regime de colaboração que se faz necessário com as

¹⁹ Decreto n. 6.755 de 29 de janeiro de 2009. DOU de 30/01/2009a.

²⁰ Portaria n. 883 de 16 de setembro de 2009. DOU de 17/09/2009j.

crescentes exigências por parte da sociedade e as restritas políticas de financiamento por parte do Estado.

Ainda no que diz respeito à minha trajetória acadêmica, apesar da grande demanda de trabalho, que exigia dedicação de tempo integral no período em que fui dirigente municipal, paralelamente busquei suporte teórico em leituras, congressos e seminários regionais, nacionais e internacionais voltados para a educação, cursando também disciplinas no PPGEDU/PEC da UFRGS, na perspectiva e desejo de iniciar o doutorado em educação nesta universidade.

Foi com esta determinação que, para o ano de 2009, tentei uma vaga no programa de pós-graduação em Educação na UFRGS, nível doutorado, ingressando na linha de pesquisa Universidade: Teoria e Prática sob a orientação da professora doutora Elizabeth D. Krahe, na temática Formação de Professores.

Nesse contexto, busquei esta linha de pesquisa em meio a muitos questionamentos referentes aos saberes que podem estar ausentes da academia e precisam embasar e fortalecer as políticas de formação de professores em favor da prática pedagógica, no imenso contexto da diversidade.

Nas problematizações geradas no contexto de estudos acadêmicos, tensionamentos e inquietações foram contribuindo para a formulação de algumas questões que, ao longo do processo de pesquisa, conduziram a prática investigativa.

Que contribuições têm a formação continuada no âmbito da educação especial para o trabalho docente na educação básica?

Que relações se estabelecem entre o campo epistemológico da formação continuada da educação especial e a forma como os professores racionalizam este conhecimento no cotidiano da educação básica?

Que aspectos motivam professores da educação básica a buscar a formação continuada em educação especial?

3 A INVESTIGAÇÃO

[...] diremos que não se trata de transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação.
(Orlandi)

3.1 DIREÇÕES METODOLÓGICAS

Diante da memória de minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica, destaco que neste estudo, dou continuidade às investigações que foram iniciadas na dissertação de mestrado, cujo foco envolveu professores que atuam no campo da educação como docentes, particularmente no que se refere à educação inclusiva desenvolvida na educação básica.

Porém, esta investigação também se situa na minha prática como dirigente municipal de educação, onde o enfrentamento constante dos entraves gerados por reformas, decretos, resoluções e portarias que alteraram e definiram políticas educacionais exigiu cautela e ousadia na tomada de decisões referentes às exigências legais, necessidades locais e possibilidades de ação para suprir demandas, dentre as quais, para esta pesquisa, foquei nas ações de formação continuada de professores da educação básica.

No contexto da gestão municipal, a formação continuada²¹ torna-se um espaço que intenciona a busca de qualidade na educação, que se apresenta tanto como condição para acompanhar a evolução do conhecimento, como para

²¹ Cabe esclarecer aqui, que além de ações pontuais de formação continuada mediante práticas de envolvimento dos professores no contexto escolar, a gestão municipal considerou como formação continuada a oferta de seminários, congressos, simpósios, colóquios, encontros, jornadas, palestras, grupos de estudos, entre outros. Contemplou também os cursos de pós-graduação *lato sensu*. Especialização (modalidade que é foco neste estudo) e pós-graduação *stricto sensu*. mestrado e doutorado.

Cada proposta de formação continuada dos professores em exercício (no espaço de trabalho, IES e/ou outros espaços), de acordo com suas características, foram propostas como um possível suporte, a fim de propiciar o atendimento a diferentes necessidades e interesses dos professores, na resignificação de seu fazer na educação básica.

redirecionar as ações docentes em busca do atendimento às novas demandas educacionais, sendo uma das principais formas de oferta e de adesão, na abrangente gama de possíveis temáticas a serem disponibilizadas, voltadas aos interesses e às demandas indicadas pelos professores.

Por outro lado, ela pode ser uma das formas de justificar os investimentos em hora-atividade²² previstos aos docentes em cumprimento à legislação, como também pode ser uma forma de justificar os entraves/perspectivas enfrentados pelos dirigentes municipais de educação na busca e aplicação de financiamentos disponíveis para a formação de professores na gestão de redes/sistemas de ensino públicos.

Este fator também pode estar sustentado pela facilidade de acesso, privilegiando a construção do conhecimento, assim como a articulação dos professores, à medida que problematizam impasses vividos no cotidiano das escolas, construindo o lugar da queixa, da fala e da escuta nestes espaços de formação continuada.

De toda forma, as políticas públicas educacionais vêm induzindo as redes/sistemas de ensino a se adaptarem ao que determina a força da lei, como podemos observar nos indicadores apresentados no documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em relação à formação de professores que atuam na educação especial.

[...] em 1998, 3,2% possuíam ensino fundamental; 51% possuíam ensino médio e 45,7% ensino superior. Em 2006, dos 54.625 professores que atuam na educação especial, 0,62% registraram

²² Lei Municipal LEI N. 1.037, DE 17/02/2004. Art. 17 . Para efeitos desta Lei, definem-se:
 [...] f) **Hora /atividade** . o período de sessenta (60) minutos em que o Professor exerce suas atribuições , dedicado a tarefas inerentes ao exercício da docência, como:
 I . planejar, preparar e avaliar o trabalho didático-pedagógico para os alunos;
 II . participar de reuniões pedagógicas na escola, na Secretaria de educação, ou outro local, com o fim de melhorar o trabalho docente;
 III . colaborar com a administração da escola;
 IV . promover o conhecimento, a articulação e a integração da comunidade escolar;
 V . desenvolver estudos para capacitação em serviço e aperfeiçoamento do exercício profissional (Res. 03/97, art. 6º, IV).
 § 1º . A hora/atividade para os professores em regência de classe, corresponde a vinte por cento (20%) da jornada semanal de trabalho.
 § 2º . CEÁ ~ [! { æÁ â ^ Á ^ ç ^ ! & õ & ã [Á â æÁ @[! æÐ æc ã ç ã â æâ ^ Ê Á } [• Á c ^ ! proposta pedagógica da instituição escolar em consonância com as diretrizes fixadas pela administração do ensino municipal e aprovadas pelo órgão competente.
 § 3º . É vedada a acumulação de horas/atividade, além das correspondentes a uma semana, conforme distribuição da carga horária na unidade escolar onde o professor tem exercício.

somente ensino fundamental, 24% registraram ensino médio e 75,2% ensino superior. Nesse mesmo ano, 77,8% destes professores declararam ter curso específico nessa área de conhecimento. (BRASIL, 2008a, p. 13-14).

Sem dúvida, a evolução das ações da educação especial nos últimos anos se expressa no crescimento do número de municípios que registram ampliação de matrículas, acessibilidade arquitetônica em prédios escolares e formação de professores com o objetivo de assegurar a inclusão do aluno, garantir acesso e continuidade. Entretanto, como processo de aprendizagem, qualificação dos professores, racionalização desse conhecimento para a docência, essa evolução parece merecer uma reflexão mais profunda, especialmente no que se refere à prática pedagógica na educação especial já proposta na década de 1990, na medida em que não se percebe que os problemas iniciais em relação a esta modalidade tenham sido superados, apesar de não ser mais novidade no ensino regular e apesar do fortalecimento das políticas educacionais de oferta de formação, que tem sido uma constante.

De um modo geral, as escolas públicas de educação básica apresentam suas demandas apontando a necessidade de professores em determinadas áreas de conhecimento e evidenciando a carência de professores na formação adequada à disciplina que lecionam. Nesse movimento vejo um paradoxo, quando há uma tentativa de busca de formação por parte dos professores e estes se deparam com a falta de oferta destes cursos pelas IES, como também as IES se deparam com falta de candidatos para ocupar as vagas disponibilizadas. Disso resultam uma mistura complexa de expectativas e uma dose de frustração em relação às políticas de formação docente.²³

Esses tensionamentos estão presentes no cotidiano escolar, mas também são oriundos de vários setores nos sistemas/redes de ensino público, gerando conflitos no interior da máquina governamental, nos processos de construção e implementação de parcerias/regime de colaboração para a oferta de formação inicial e continuada aos professores.

²³ Este foi um tema debatido no Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente/RS, 2010, onde se optou, junto a gestores de IES, CAPES e dirigentes municipais, abrir pré-inscrição na Plataforma Freire para 2011, com a possibilidade de visualizar e analisar a demanda e, partir daí, fazer a oferta definitiva dos cursos.

Refiro-me a vários matizes na interlocução do governo municipal com as IES e principalmente na interlocução/prazos/exigências para adesão do governo municipal às ofertas de formação do MEC. Cabe aqui perguntar sobre o esforço/motivos que levam o MEC a criar programas de formação de professores tais como os que foram denominados de Universidade Aberta do Brasil, PIBID²⁴ e Plataforma Paulo Freire.²⁵

Há um interesse político em suprir as demandas regionais? Há um interesse nas relações de custo e benefício? A quem e por que interessa a oferta de determinados cursos? Em que momento os professores/dirigentes municipais são ouvidos? A produção de conhecimento supre a necessidade da referida região? Que efeitos pessoais ocorrem na vida destes professores? A oferta é ampliada ou simplesmente é ocupada por estar sobrando?

Não se trata, certamente, de ter as respostas nem de entender essas questões de forma que uma complemente ou comprometa a outra. Entretanto estamos testemunhando um rápido impulso de comercialização na oferta de formação de professores que tendem a assumir dimensões globais, visando a possibilidade lucrativa com a educação, à medida que explora demandas reprimidas. Santos (2011, p. 82) complementa esse pensamento quando diz que o

treinamento e capacitação de professores tornou-se um dos segmentos mais prósperos do emergente mercado educacional, testemunhado pela proliferação de instituições privadas que oferecem cursos de capacitação de professores para as redes de ensino.

Isso indica que pode estar havendo um processo de naturalização da formação continuada, como uma possível solução para os problemas da educação, considerando a adesão desenfreada a essa modalidade, o que nos leva a perceber

²⁴ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência . tem como objetivo inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino/aprendizagem, como incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o Magistério.

²⁵ Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica . é destinado aos professores em exercício das escolas públicas estaduais e municipais sem formação adequada à LDB, oferecendo cursos superiores públicos, gratuitos e de qualidade, com a oferta cobrindo os municípios de 21 estados da Federação, por meio de Instituições Públicas de Educação Superior, Federais e Estaduais, com a colaboração de universidades comunitárias.

a oferta e a procura como um produto de fácil comercialização, contínuo e de alta rentabilidade.

Segundo Cunha (2006), na retórica da autonomia, liberdade e autorregulação, o Estado considerou-se ineficiente transferindo sua responsabilidade social para livre iniciativa. Como afirma a autora:

A mesma política que represa a possibilidade do Estado assumir o compromisso com a educação pública ampliada, favorece um reducionismo em suas funções, centradas no processo de regulação. Estes, mesmos que necessários e legítimos, precisam ser acompanhados de uma política educacional que aponte rumos e balize princípios. (CUNHA, 2006, p. 15).

Diante desse contexto desenvolvi o presente estudo, como dito acima, tendo como foco a formação continuada em educação especial e a relação com o trabalho docente na educação básica. Investiguei o interstício entre a produção de conhecimento na universidade e a prática da escola de educação básica de acordo com as entrevistas; as formulações discursivas foram conferindo sentidos, identificando os aspectos que caracterizam e dão sustentação a esse processo. Elegi como sujeitos principais da pesquisa professores/alunos concluintes de um curso de pós-graduação em Educação *lato sensu* . nível Especialização em Educação Inclusiva, idealizado pela Secretaria de Educação e amplamente discutido com a Universidade FEEVALE, local onde foi oferecido o curso no ano de 2006.

Desse modo, defini a formação continuada como o tema central nesta análise das relações que se situam no campo das políticas públicas educacionais, no que se refere à formação de professores, em particular à educação especial e à prática na educação básica, estabelecendo assim os objetivos centrais deste estudo:

- a) investigar a influência da formação continuada com foco na educação especial, no trabalho docente na educação básica;
- b) analisar as relações que se estabelecem entre os o campo epistemológico da formação continuada na educação especial e a forma como os professores racionalizam este conhecimento no cotidiano da educação básica, buscando identificar se os conhecimentos têm contribuído para o exercício da docência;

- c) identificar aspectos que motivam professores da educação básica a buscarem formação continuada em educação especial.

Diante do contexto em que se apresenta o tema proposto, considerando minha prática nas diferentes interfaces já citadas e articulada à reflexão teórica, cabe mencionar que este estudo objetiva que seus resultados possam contribuir com dados científicos para a compreensão desta realidade na elaboração futura de políticas públicas de educação.

3.2 DEFINIÇÃO DE CRITÉRIOS PARA INVESTIGAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

A abordagem desenvolvida neste estudo está configurada como uma investigação de natureza qualitativa, tendo o processo de investigação fundamentado na Análise de Discurso (AD).

Discurso, nesta pesquisa, tem o sentido dado a esse termo por Pêcheux (1988), como objeto teórico da Análise de Discurso, que se produz socialmente através de sua materialidade específica (a língua); trata-se de uma prática social cuja regularidade só pode ser apreendida a partir da análise dos processos de sua produção, não dos seus produtos.

A Análise de Discurso é uma disciplina relativamente jovem no campo de inserção entre as Ciências Sociais e a Lingüística. Seu criador é o filósofo francês Michel Pêcheux, que fundou, na década de 60, a Análise de Discurso, constituindo-se herdeira de três regiões de conhecimento: Lingüística, Marxismo com o atravessamento da Psicanálise.

No processo de investigação o exercício de descrição e interpretação, deu-se também por procedimentos, a partir da inspiração na obra de Orlandi (2003). No entanto, segui as etapas de acordo minha interpretação, conforme o que segue:

1º Procurar no texto sua discursividade, iniciando uma primeira análise da instância enunciativa, tornando visíveis os dizeres, desfazendo a ilusão de que aquilo que foi dito só poderia sê-lo daquela maneira. Desnaturaliza-se a relação palavra-coisa.

2º Relacionar a identificação de formações discursivas distintas, atingindo a constituição dos processos discursivos responsáveis pelos efeitos de sentidos produzidos no material simbólico.

3º Passar do objeto discursivo para o processo discursivo, no qual identifico as regularidades presentes nos discursos e organizo conjuntos discursivos que poderiam estar constituindo os dizeres e as práticas no âmbito escolar da pesquisa.

Assim, busquei também apoio nos aportes da perspectiva discursiva, em Orlandi (2003), construindo escutas que permitam levar em conta os discursos que explicitam a relação com os saberes, que nem sempre se aprende e nem sempre se ensina, mas que produzem efeitos. Existe um conjunto de noções que sustentam a possibilidade de análise: discursos, sentidos, linguagem, sujeito e ideologia que constituirá o *corpus* da pesquisa.

Segundo a autora, a análise do discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação. A linguagem está neste processo de significação, uma vez que, na perspectiva discursiva, a linguagem é linguagem porque faz sentido. E a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história.+(ORLANDI, 2003, p. 25-26).

Tendo por base essas contribuições, entendo que ao descrevermos e analisarmos determinadas práticas, procurando entendê-las, estamos produzindo novos significados sociais. Um enunciado é sempre um acontecimento que produz diferentes sentidos. Os sentidos dessa pesquisa não estão presos às palavras. A língua é enunciado linguístico atravessado por interdiscursos, historicamente construídos.

Trago também Bogdan e Biklen (1994) que se referem a características pertinentes para a investigação de cunho qualitativo por ser fonte direta de dados no contexto pesquisado, constituindo os sujeitos no processo. Considero produtiva esta abordagem, por ser compatível com os objetivos propostos e por permitir ampliar a área de análise, favorecendo o entendimento e apreensão de diferentes aspectos a ser apreendido nos enunciados que se entrecruzaram no momento da entrevista, como um ponto de encontro com a atualidade e a memória do cotidiano dos sujeitos da pesquisa no decorrer do curso e atuação na escola.

Optei por não observar a prática dos sujeitos participantes da pesquisa, pois meu objetivo foi entender o modo como dão significado ao seu próprio fazer no contexto em que estão inseridos, permitindo, assim, que dessem sentido às suas

ações nas relações que se estabelecem entre o campo epistemológico da formação continuada em educação especial e a forma como racionalizam esse conhecimento na educação básica, independentemente dos cargos e funções que ocupam.

O discurso tem sua materialidade que é o texto; todavia, meu exercício é buscar os sentidos fora do texto, pois segundo Orlandi (2003), o sentido vai além do texto: há a vida social, sendo que o sujeito depende de alguma maneira destes sentidos que o levam a alguma posição.

Esta abordagem permite uma leitura do discurso na tentativa de dar sentidos às palavras, nos modos de entender/interpretar além de sua conotação linguística, através do uso das reflexões teóricas, assim como pela heterogeneidade dos sujeitos da pesquisa, orientando os sentidos e significados atribuídos por mim na qualidade de investigadora.

3.2.1 Localizando os sujeitos da pesquisa

Após um primeiro contato com pró-reitoria de Ensino da Universidade FEEVALE, formalizei o pedido por escrito solicitando autorização e acesso a informações tais como: listagem nominal de alunos matriculados e concluintes do curso de pós-graduação em Educação *lato sensu* . nível Especialização em Educação Inclusiva, com os respectivos endereços e telefones, sinopse do curso, ementas das disciplinas oferecidas e dados gerais sobre a universidade.

À medida que tive acesso aos dados dos 39 alunos selecionados pela instituição, resultando em 30 matriculados e concluintes no referido curso, organizei um cronograma com os contatos para localização. Vale dizer, que a maioria dos professores/alunos estavam vinculada à rede municipal de ensino de Novo Hamburgo, assim como residia neste município. Outros professores/alunos residiam nas cidades de Campo Bom, São Leopoldo, Estância Velha, Dois Irmãos e Ivoti, conforme listagem disponibilizada pela instituição.

Inicialmente fiz contatos (ano 2011) via telefone e/ou por correio eletrônico pessoal. Entretanto, havia se passado cinco anos e alguns dados estavam desatualizados, resultando na necessidade de uma nova busca. Assim, procurei novas formas de contato, através de outras pessoas conhecidas que foram

indicando os contatos, procurando no endereço de trabalho, por telefone ou pessoalmente, atingindo um total de 24 professores alunos concluintes do referido curso.

Nestes contatos convidei-os para uma reunião, um encontro, com data e horário, a realizar-se na própria FEEVALE onde havia ocorrido o curso, a qual já era referência para todos, com o objetivo de apresentar a proposta de minha pesquisa, considerando que os professores alunos que concluíram o referido curso são os sujeitos principais desta investigação.

Para definir os critérios adotados que indicariam os participantes da ação investigativa, considerando o meu objeto de estudo e os objetivos delineados, decidi que eles . os sujeitos da pesquisa . seriam os professores alunos que tivessem concluído o curso de Especialização e que deveriam ter atuado (últimos cinco anos) ou estar atuando no âmbito da educação básica, preferencialmente com práticas de educação inclusiva, independentemente da rede de ensino ou da função ocupada no momento da pesquisa de campo . 2011.

Neste encontro, nem todos que contatei se fizeram presentes. Apresentei minha proposta de estudo, respondi aos questionamentos e entreguei o termo de consentimento informado²⁶ aos que aceitaram participar da pesquisa.

Estiveram presentes 11 professoras alunas,²⁷ porém duas delas, apesar de terem aceito e assinado o consentimento informado, não participaram da pesquisa. Outras três justificaram não ter comparecido por motivo de saúde e confirmaram participação na pesquisa. Fiz novos contatos e 10 professoras alunas se mostraram interessadas. Destas, nove confirmaram participação, sendo que uma delas desistiu. Permaneceram dezesseis professoras alunas na pesquisa.

3.2.2 Procedimentos no Campo de Investigação

O momento em que estabeleci contatos para localização não pode ser tido feito de forma tranquila, considerando horários para realização das entrevistas nas escolas e outros espaços de trabalho, ou encontros no centro da cidade, entre

²⁶ Cf. Apêndice A.

²⁷ Todas do sexo feminino, professoras e alunas do curso de Especialização.

outros fatores que dificultaram minha aproximação com os sujeitos da pesquisa que não localizei e/ou que não deram retorno, e, silenciando, não aceitaram participar.

Entretanto, considerando os vínculos entre esta pesquisadora e as professoras participantes da pesquisa, compreendi como um acontecimento que produziu sentidos em mim, por vezes enunciados como recusa, indiferença, falta de tempo, medo de se comprometer ou de se posicionar, podendo também estar implicado a questões político-administrativas, considerando a função de gestora que ocupei naquele período.

Por outro lado, também houve boa aceitação em participar da pesquisa, com um discurso que produziu sentidos, tanto como espaço para debate e de valorização pessoal quanto de insegurança e de crítica.

Na coleta do material para análise, utilizei a técnica de questionário e entrevista na modalidade semiestruturada. Para construir as questões, compreendi-as como um acontecimento de interações, onde está envolvida uma diversidade de objetos e de sentidos que se referem às relações estabelecidas entre o campo epistemológico da formação continuada da educação especial e a forma como os professores racionalizam este conhecimento no cotidiano da educação básica, assim como os aspectos que motivam esses professores da educação básica a buscar a formação continuada em educação especial.

Inicialmente encaminhei questionário (Apêndice II), no intuito de caracterizar os sujeitos da pesquisa e confirmar sua participação, evidenciando suas concepções em relação aos desafios e entraves em suas práticas na educação básica. Após a qualificação do projeto e uma primeira análise, defini melhor as questões, considerando as sugestões da banca examinadora, ocasião em que retomei os contatos com entrevista semiestruturada (Apêndice C) com questões que emergiram dos próprios relatos.

Este foi um momento importante da minha pesquisa, com a perspectiva de demarcar caminhos, os quais se tornaram o fio condutor para a composição do *corpus* para a minha análise, que nasceu de um processo intenso de diálogo e refinamento dos enunciados.

Os dados obtidos dos relatos das professoras/alunas encontram-se armazenados em gravação de voz, com transcrição, como também escritos pelos próprios sujeitos da pesquisa, dos quais elegi alguns para compor o *corpus* da pesquisa.

Nas etapas do processo de investigação, o exercício de descrição, interpretação e significação foi uma constante, a partir do material coletado. Aí elegi excertos apreendidos nos enunciados recorrentes nos questionários/entrevistas, que se entrecruzaram com o objeto e o referencial teórico em que esse estudo está estruturado.

Do conjunto de formulações a partir dos relatos discursivos, extraí excertos dos dizeres das professoras alunas, que serão apresentados em itálico, as quais estão nominadas por letras, sempre seguidas de um numeral criado por mim para se referir a cada uma delas, de acordo com função que ocupavam no período de realização do referido curso: (P) Professora; (C) Coordenadora; (OE) Orientadora Educacional; (D) Diretora.

Conforme anunciei acima, apresento no capítulo seis os conjuntos discursivos com os quais construí o *corpus* da pesquisa, num intenso exercício de análise, descrição e interpretação do objeto e referencial teórico. Entretanto, os conjuntos discursivos se encontram permeadas por outros discursos, que não se apresentam como uma unidade, mas marcam suas aproximações, contradições, lembranças, limitações e movimentos que apresentarei em quatro eixos, considerando dois enfoques principais:

- a) O discurso da legislação²⁸ (nas três esferas de governo) mostrando como os sentidos vêm se constituindo em relação às políticas públicas referente à formação de professores, educação especial e educação básica e valorização da carreira.
- b) O modo como os sujeitos da pesquisa significam, problematizam e evidenciam as contribuições da formação continuada no âmbito da educação especial e a relação com o trabalho docente na educação básica.

3.2.3 Caracterizando os sujeitos da pesquisa

²⁸ Cf. Tabela . Anexo A.

Entre os sujeitos que participaram da pesquisa, todas (16) são do sexo feminino, com faixa etária entre 30 e 56 anos, sendo duas de 30 a 40 anos, onze de 40 a 50 anos e três entre 50 e 56 anos. Observo que 15 são vinculadas à rede municipal de ensino de Novo Hamburgo, e uma vinculada à rede privada de ensino de São Leopoldo.

Torna-se imprescindível apresentar os dados que indicam a formação dos sujeitos principais da pesquisa, os quais têm de 5 a 31 anos de docência e, no momento da pesquisa de campo, desempenhavam funções no âmbito da educação básica, ocupando cargos de diretoras e vice-diretoras de escola municipal, professoras de salas de recursos e do núcleo de apoio pedagógico (NAP), professoras curriculares ou de áreas específicas, coordenadoras pedagógicas, orientadoras educacionais, e suas funções não estavam restritas ao campo de especialização.

Há diversidade em suas trajetórias acadêmicas, nas áreas de estudo em nível de licenciatura, graduação e pós-graduação, conforme se vê a seguir:

- a) Nove são graduadas em Pedagogia . Supervisão Escolar e Orientação Educacional, sendo uma delas com pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional.
- b) Quatro são licenciadas em Educação Física . sendo duas com pós-graduação: uma em Psicopedagogia Institucional e outra em Administração Escolar.
- c) Uma licenciada em Português.
- d) Uma nutricionista com pós-graduação em Gestão e Psicopedagogia.
- e) Uma com normal superior.

A última titulação acadêmica de todas as professoras alunas foi o curso que é foco deste estudo como formação continuada, curso oferecido aos sujeitos principais da pesquisa. Posteriormente a continuidade da formação delas se resume a seminários, curso de curta duração presencial e a distância, curso de libras e espanhol, entre outras propostas de formação continuada como palestras com temas específicos.

As temáticas abordadas pelas professoras alunas, nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC),²⁹ se voltam quase que especificamente para o âmbito da Educação Especial e, de um modo geral, atingem e refletem instâncias das Políticas Públicas de Educação Especial das redes de ensino onde estão inseridas, quando desenvolvem suas pesquisas, referindo o aluno e a formação de professores.

Nesta perspectiva, compreendo que as instâncias educacionais onde atuam vêm sofrendo modificações em decorrência dos processos de ensinar e aprender, a partir de seus posicionamentos e temáticas que identificam suas produções, permeando o contexto da vida profissional que se faz presente nas relações entre a pesquisa e a prática.

Tais temáticas se apresentam em maior escala tendo como foco principal: síndrome de down, cegueira adquirida, psicose, autismo, paralisia cerebral, surdez e distúrbios psíquicos, assim como formas de avaliação do aluno com NEE e violência doméstica.

Apresento a seguir as funções dos sujeitos da pesquisa no início do curso no ano de 2006, como também em 2011 no momento da pesquisa de campo:

- a) Quatro sujeitos da pesquisa fizeram o curso ocupando o cargo de direção de escola, sendo que três permaneceram diretoras, entre elas uma em fase de aposentadoria e outra era diretora de escola na ocasião do curso e passou a ocupar a função de professora e coordenadora pedagógica, dividindo sua carga horária na mesma escola.
- b) Sete sujeitos da pesquisa fizeram o curso ocupando o cargo de professora sendo que três permanecem professoras e as outras quatro, ocuparam cargo de coordenadora pedagógica, vice-diretora e diretora de escola.
- c) Três sujeitos da pesquisa fizeram o curso ocupando o cargo de coordenadora pedagógica e permaneceram coordenadoras, entre elas uma em fase de aposentadoria.
- d) Dois sujeitos da pesquisa fizeram o curso ocupando o cargo de orientadora educacional, uma permaneceu no cargo, outra passou a ocupar a função de professora.

²⁹ Trabalho de Conclusão do Curso de Pós-Graduação em Educação Especialização em Educação Inclusiva.

Nesse cenário, esses elementos vão constituindo características do cotidiano docente e, sem desconhecer outras dimensões, vou observando os modos como os sujeitos da pesquisa vão circulando nas funções/posições que ocupam em seus espaços de trabalho, criando uma cultura organizacional, que podem estar mostrando que os diferentes saberes são elementos constitutivos da prática docente e que podem estar conferindo um *status* de especialista que vai se articulando a outras funções e saberes, na medida em que esses espaços tornam-se cargos de liderança.

Após essa caracterização, considero importante evidenciar o contexto de instituição e cidade em que ocorreu o curso de pós-graduação *lato sensu*, Especialização em Educação Inclusiva, que o é foco deste estudo, como formação continuada que foi oferecida aos sujeitos principais desta pesquisa, apresentando-se tanto como condição para acompanhar a evolução do conhecimento como para redirecionar as ações docentes em busca do atendimento às novas demandas educacionais.

3.3. CONTEXTO DA PESQUISA

3.3.1 Instituição FEEVALE

A Universidade FEEVALE³⁰ é mantida pela Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo. ASPEUR, que foi criada a partir de movimentos comunitários de caráter solidário e está comprometida com o desenvolvimento educacional do município de Novo Hamburgo e da região. Foi constituída em 28 de junho de 1969, em assembleia geral, da qual participaram representantes das prefeituras da região, clubes de serviços, instituições de ensino, entidades culturais, entre outros.

Idealizada, assim, por membros da comunidade local e regional, a ASPEUR, nesses mais de 40 anos, tem sido administrada por lideranças de todos os segmentos sociais. Nos últimos anos, muitas dessas lideranças têm sido ex-alunos

³⁰ Dados foram fornecidos pela pró-reitora de ensino através de e-mail no ano de 2011.

que contribuem com a instituição e usam sua capacidade de gerenciamento e administração para garantir a consecução dos objetivos de ensino, pesquisa e extensão da Universidade FEEVALE.

A primeira ação da ASPEUR foi constituir a Federação de Estabelecimentos de Ensino Superior em Novo Hamburgo . FEEVALE, cujo projeto foi aprovado em 24 de março de 1970 pelo CFE e autorizado pelo Decreto Federal n. 766.265, de 26 de fevereiro de 1970.

Dessa forma, as atividades da Federação de Estabelecimentos de Ensino Superior em Novo Hamburgo . FEEVALE tiveram início oficialmente em março de 1970, tendo ela sido a primeira Federação de Estabelecimentos de Ensino Superior autorizada no Brasil.

Inicialmente, foram autorizadas quatro unidades, com quatro cursos superiores. Em 1972, com a incorporação do antigo Instituto de Belas Artes, primeira Instituição de Ensino Superior de Novo Hamburgo, surgiu a Faculdade de Belas Artes com a Licenciatura em Desenho e Plástica. Em 22 de julho de 1999, a FEEVALE recebeu seu status de Centro Universitário e passou a denominar-se de Centro Universitário FEEVALE, ampliando também a oferta de cursos. No dia 5 de abril de 2010, em que foi publicada no Diário Oficial da União uma portaria do Ministério da Educação credenciando o Centro Universitário FEEVALE como Universidade FEEVALE.

3.3.2 Cidade de Novo Hamburgo

A partir de dados publicados no site³¹ da prefeitura municipal de Novo Hamburgo, trago alguns recortes acerca de sua história, cujas afirmações, sem nenhuma problematização, evidenciam determinações culturais, sociais e políticas, privilegiam alguns eventos e silenciam outros, enfatizando narrativas de uma suposta realidade identitária de indivíduos pioneiros, trabalhadores e que trouxeram o progresso para a cidade.

³¹ Disponível em: <<http://an.novohamburgo.rs.gov.br/modules/conteudo>>. Acesso em: 18 set. 2013.

Referencio dessa forma não só buscando suspeitar de tais narrativas, mas também de entender que elas fazem aparecer um conjunto de significados a serem compartilhados.

Novo Hamburgo nasceu em 1824, na região localizada no Vale do Sinos, alcançando sua emancipação política em 5 de abril de 1927.

Com o incremento da indústria do couro e do calçado, a cidade cresceu exponencialmente, tornando-se um dos mais pujantes e populosos municípios gaúchos e sendo chamada de a Capital Nacional do Calçado.

Novo Hamburgo localiza-se a uma distância de 40 km da capital de Porto Alegre. Faz limite com os municípios de São Leopoldo, Estância Velha, Ivoti, Dois Irmãos, Sapiranga, Campo Bom e Gravataí, ocupando uma área de 223,6 km,² com população de 238.940 habitantes (Censo 2010).

No que se refere a instituições educacionais, onde os sujeitos da pesquisa em sua maioria exercem o trabalho docente em escolas pública municipais, Novo Hamburgo dispõe de 29 escolas estaduais, 76 escolas municipais, 27 escolas privadas e 3 IES.

3.4 CARACTERIZAÇÃO DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO . LATO SENSU . ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No ano de 2006 a Secretaria de Educação e Desporto de Novo Hamburgo idealizou a oferta de um curso de pós-graduação em Educação *lato sensu*, Especialização em Educação Inclusiva. Como proposta de formação continuada para os professores da rede municipal de ensino e demais professores da região, ela teve imediata receptividade pela Universidade FEEVALE.

O referido curso esteve vinculado ao Instituto de Ciências Humanas, Letras e Artes (ICHLA), onde foi desenvolvido a partir de proposições que apontavam eixos metodológicos considerados fundamentais. Como tema central teve a educação inclusiva.

O processo de criação do curso foi antecedido por diversas reuniões entre pessoas ligadas à SMED e à Universidade FEEVALE. Esses encontros deram

origem à concepção deste curso, onde o trabalho de elaboração durou aproximadamente um ano.

Considero importante informar que a temática emergiu a partir de uma demanda anunciada pelos professores da rede municipal de ensino, a partir de uma pesquisa envolvendo 1.500 professores, feita no ano de 2005, sendo a educação especial/inclusiva um dos temas mais citados, em um discurso legítimo e explícito naquele levantamento de dados. Para tanto, o ponto de partida para idealização do referido curso foi o entendimento que as formas organizativas do trabalho pedagógico expressam o fazer docente em condições que lhe são dadas.

Sua criação aconteceu também atendendo a determinações estabelecidas pela legislação, considerando o fato de a rede pública municipal de ensino ter professores que atuavam na educação básica com formação em nível superior concluído (ou em fase de conclusão), conforme estabelecido no Art. 62 da LDBEN/96.

Após muitos movimentos e tratativas acerca do delineamento da proposta junto a especialistas da área, tanto da SMED quanto da FEEVALE, assim como tratativas legais e jurídicas da gestão na organização do conveniamento com a universidade local, pode-se então divulgar a oferta de 40 vagas disponíveis no curso.

Nessa iniciativa, entretanto, há um diferencial: os professores da rede municipal de ensino interessados e dentro dos critérios de conclusão de curso superior nas áreas as quais se dirige o curso, tinham a possibilidade de realizar a referida especialização com 50% do valor, sendo o restante custeado pelos cofres públicos a partir de convênio firmado com a FEEVALE e prefeitura municipal de Novo Hamburgo.

Em levantamento prévio da SMED, cinquenta professores da rede municipal demonstraram interesse em realizar a especialização. Posteriormente, quando o curso foi oficializado, divulgado e aberto a toda comunidade, 39 pessoas foram selecionadas e 30 concluíram o curso com apresentação de TCC, dos quais 16 são sujeitos participantes desta pesquisa, conforme mencionei acima.

A seguir trago alguns recortes da sinopse deste curso de pós-graduação em Educação *lato sensu* Especialização em Educação Inclusiva, com o propósito de refletir sobre os pontos que orientaram e desafiaram os sujeitos da pesquisa na perspectiva da educação inclusiva na educação especial.

A proposta do curso está justificada com referências legais e recomendações internacionais que têm anunciado fortemente o paradigma emergente da Educação Inclusiva, decorrente de mudança de preceitos na educação mundial e pautada nos referenciais de direitos humanos e cidadania, fazendo com que vários movimentos internacionais provoquem mecanismos de mudanças na educação de todos os sujeitos da contemporaneidade.+(FEEVALE, 2005, s/p.).

Ainda no que concerne a concepção/disponibilização do referido curso, uma razão foi a solicitação de qualificação em nível de especialização para a formação de educadores, gestores, diretores e movimento social pró-inclusão da região, decorrente da preocupação com os educadores, referente ao acolhimento de alunos com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino+. Esta proposta de formação desenvolve-se numa perspectiva sociointeracionista, dialética, crítica, propondo uma educação inclusiva não apenas no nível teórico, mas também prático, tanto na Escola de Aplicação quanto nos cursos de graduação e pós-graduação.+(FEEVALE, 2005, s/p.).

O grupo de pesquisa do ICHLA aborda esta temática, onde são investigadas questões pertinentes à inclusão, oferecendo também programas, projetos e cursos de extensão, como pode-se ver a seguir:

Nesta perspectiva, a proposta deste curso contribuirá para a disseminação dos conhecimentos produzidos a partir destas pesquisas, estabelecendo e potencializando ações na comunidade de abrangência envolvendo questões de inclusão. [...] Além disso, o curso foi projetado também para **atender a uma demanda da Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo**. (FEEVALE, 2005, s/p., grifo meu).

A proposta se dirigiu a professores, pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, gestores de ensino, profissionais da educação de todos os níveis e modalidades de ensino e áreas afins que tivessem uma proximidade com a educação inclusiva. O pré-requisito restringe-se a conclusão de curso superior nas áreas a que se dirige o curso, tendo como objetivo geral

capacitar educadores e profissionais de áreas afins para promoção da Educação Inclusiva, em nível de pós-graduação, na **produção de conhecimento e no desenvolvimento de práticas pedagógicas e políticas educativas para atender sujeitos com necessidades educacionais especiais**. (FEEVALE, 2005, s/p., grifo meu).

A carga horária total do curso foi de 555 horas/aula, distribuídas nas diferentes abordagens que compõem as 17 disciplinas, entre as quais, 3 disciplinas dispõem de 45h/aula e 1 disciplina dispõe de 50h/aula, 11 disciplinas com 30h/aula, 2 disciplinas com 20h/aula.

Uma disciplina denominada Imersão Teórico-prática . 50h/aula, propõe a inserção no espaço profissional, possibilitando ao acadêmico o aprofundamento na área de seu interesse vinculada a disciplina específica, definindo que a inserção teórico-prática ocorrerá vinculada às disciplinas do curso, de acordo com nota de rodapé que, complementando o que diz nessa ementa, assim se expressa:

A inserção teórico-prática ocorrerá sempre vinculada às disciplinas do curso, de acordo com o interesse do acadêmico e será orientada pelos respectivos professores. Tal proposta tem por base as diretrizes da flexibilização curricular do Centro Universitário, possibilitando que os pós-graduandos possam **aprofundar sua área de interesse** durante o percurso no curso de especialização. (FEEVALE, 2005, s/p., grifo meu).

Outra disciplina denominada Fundamentos e Contextos da Educação Especial e da Inclusão Escolar I, que contempla as diferentes estruturas, fundamentos e contextos, bem como o histórico e princípios da educação especial e da educação inclusiva, enfatizando aspectos da Legislação Educacional e Políticas Públicas; analisa processos de formação continuada, gestão e políticas de educação inclusiva.+(FEEVALE, 2005, s/p.).

Quanto à abordagem de ensino, o curso teve como enfoque teórico o paradigma da educação inclusiva e estruturou-se por núcleos, buscando alcançar o objetivo de formação generalista, na medida em que incluiu uma abrangência de áreas que se transdisciplinam. Conforme se seguem os três núcleos:

Núcleo . Sociopolítico: Trata dos aspectos e fundamentos sociais, político-pedagógicos, filosóficos e estruturais da Educação Especial e Inclusiva.

Núcleo . Áreas Interdisciplinares: Busca discutir a atuação e os pressupostos teóricos de áreas interdisciplinares e as expressões de como se relacionam com a Educação Inclusiva.

Núcleo . Processos Educacionais: Tem como característica o estudo e o aprofundamento dos processos educacionais nos diferentes contextos das necessidades educacionais especiais. Colocando-se no fazer pedagógico do cotidiano escolar (FEEVALE, 2005, s/p.).

Nesse contexto, os núcleos proporcionaram, nos grupos específicos de conhecimentos, um aprofundamento focalizado, as necessidades das demandas do cotidiano da prática educativa.

Por fim, a sinopse anuncia como sairá o aluno formado com título de especialista, conforme se lê a seguir:

Os profissionais egressos sairão com o título de Especialista em Educação Inclusiva. No caso de profissionais licenciados, poderão atuar conforme sua formação de origem e legislação vigente que rege sua **atividade docente**. **Todos os profissionais poderão atuar como gestores, consultores, assessores, pesquisadores**, em instituições vinculadas a educação e a saúde. (FEEVALE, 2005, s/p., grifo meu).

Nessa perspectiva, entendo que o intuito da oferta neste formato de curso e os estudos nele realizados buscaram contribuir para a atuação de todos os profissionais da área, grifados acima. Quer dizer, todos sairão com título de especialista, mas nem todos podem ser professores, somente os que têm formação específica, o que é legítimo. Entretanto, todos podem ser gestores, consultores, assessores e pesquisadores. Essa cultura influi (positiva ou negativamente) no desenvolvimento pessoal e profissional do professor e se expressa em comportamentos e modos de agir, os quais são abordados a seguir.

4 DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA E UMA NOVA ORDEM DE SABERES

O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo.
(Tardif).

4.1 FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS PARA A EDUCAÇÃO

A educação brasileira ao longo das duas últimas décadas tem sido, cada vez mais, foco de debates em toda a sociedade, assim como objeto de políticas públicas diversificadas visando ampliar seu alcance e qualidade nas distintas formas de estruturação da educação básica, organizadas em etapas e modalidades.

Com a utilização de novas tecnologias, abre-se um novo canal de comunicação no âmbito do ensino a distância, que se reflete na organização das escolas e, principalmente, na organização dos currículos das IES, inclusive na oferta de formação de professores. Dessa forma, ela distancia e aproxima regiões, indicando novas formas de interação para além da sala de aula e que vem modificando os espaços de oferta e de procura na captação de mais acadêmicos. Entretanto, existe um vácuo, um distanciamento, entre a formação dos professores e a prática, a decisão pedagógica na escola de educação básica, que tem se mostrado ausente no processo formativo e parece não atingir o conjunto de intenções que se preconiza.

Vivemos um momento histórico de reflexão sobre a forma como deve ser a formação dos profissionais que atuam no campo educacional, particularmente no que se refere às diretrizes curriculares na formação de professores da educação básica. São inúmeros os discursos que constituem a escola e seu currículo, definindo a forma como os professores significam o ensinar e o aprender, promovendo debates sobre reformulação de cursos de formação de professores, no sentido de adequá-los à nova legislação e à nova realidade social que se impõe em grau crescente.

Nesse contexto, Krahe (2009, p. 103) defende que o currículo como, artefato social e cultural, é um amplo território de embates epistemológicos e/ou ideológicos, que refletem determinações sócio-históricas e relações de poder na sociedade. Trata-se de um enfrentamento que gera desafios contínuos, indicando novas pistas e, conseqüentemente, novos enfrentamentos sociais e legais que levam a pensar e agir de outras formas, diferentes das anteriores.

Krahe (2009) traz contribuições que se referem à busca de equilíbrio entre conhecimentos específicos e os saberes pedagógicos, quando fala das racionalidades técnica e prática. Assim, na racionalidade técnica o professor é visto como técnico, especialista que aplica rigorosamente, em sua prática diária, as regras advindas do conhecimento científico, acrescidas daquelas do conhecimento pedagógico (KRAHE, 2009, p. 89), enquanto que na racionalidade prática pensa-se no professor como um profissional autônomo, reflexivo, que toma suas decisões e é criativo durante suas decisões pedagógicas. (idem, ibidem, p. 89). Entretanto, diz a mesma autora que essa ação pedagógica é um fenômeno complexo, carregado de incertezas e conflitos de valores.

Nessa mesma perspectiva, Nóvoa (2011, p. 227-228) diz que a mais complexa das atividades profissionais se encontra reduzida ao *status* de coisa simples e natural, indicando que o saber específico dos professores nunca foi devidamente reconhecido, levando à perda de prestígio da profissão, cujo saber não possui valor de troca no mercado universitário.

O autor afirma ainda que a atividade docente se caracteriza também por uma grande complexidade do ponto de vista emocional. Os docentes vivem num espaço carregado de afetos de sentimentos e de conflitos (NÓVOA, 2011, p. 229), o que contraria as propostas apresentadas a exemplo da Resolução CNE/CP 01/2002, que explicita uma visão estritamente técnica e prescritiva de formação de professores, numa lógica que atende as exigências do mercado.

Essa lógica passou a ter grande influência, condicionando escolhas e assumindo uma soberania, onde os interesses de mercado dão direção às práticas. Segundo Apple (1989, p. 43), o papel que a escola exerce como um aparelho de estado está fortemente relacionado aos problemas centrais de acumulação e legitimação enfrentados pelo estado, tal como argumenta que

[...] o poder, a quantidade e o alcance da regulação e da intervenção do estado na economia e no processo social global, tendem a crescer. O desenvolvimento gradual da sociedade, da necessidade de consenso e de apoio popular em relação a esse processo e da correspondente e das pessoas, através da reorganização do discurso político, reelaborado agora em torno dos indivíduos enquanto agentes econômicos. (APLLE, 1989, p. 43, grifo do autor).

Como decorrência, proliferam as políticas educacionais expressas na legislação brasileira e documentos oficiais surgidos na última década, especialmente no que se refere às questões da formação de docentes e de seu trabalho, em que se podem observar várias referências, normas e conceitos dando sustentação legal às mudanças previstas nas licenciaturas, especialmente ao que se refere aos currículos voltados para a formação docente.

Mesmo com os cuidados legais previstos, suscita indagar de que forma esses textos e exigências dos órgãos oficiais têm contribuído no processo de construção identitária, ética e política das instituições de ensino superior,³² que na maioria das vezes têm o único propósito de cumprir quesitos mínimos exigidos pela política oficial. De que forma contribuem para romper com determinados enquadramentos e promover efetivamente um percurso formativo numa perspectiva prático-reflexiva? A meu ver, não basta realizar modificações institucionais se elas não vierem acompanhadas da formação de profissionais autônomos e reflexivos para enfrentar os desafios deste milênio, o que se torna um dever imperativo no caso da docência, em todos os níveis de ensino.

Segundo Popkewitz (1997), reforma é uma palavra que faz referência à mobilização dos públicos e às relações de poder na definição do espaço público. Mudança possui um significado que, à primeira vista, tem uma perspectiva menos normativa e mais científica. O estudo da mudança social constitui um esforço para entender como a tradição e as transformações interagem através dos processos de produção e reprodução social. O autor se refere ao confronto entre ruptura com o passado e o que parece estável e natural em nossa vida social. Assim, este autor lembra que

³² Utilizo Instituição de Ensino Superior para referir aos tantos espaços que podem viabilizar a formação de nível superior em tipos distintos de educação superior: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores, que vem diversificando ainda mais a estrutura organizacional desse nível de ensino.

reforma é uma palavra cujo significado varia conforme a posição que ela ocupa, se dentro das transformações que têm ocorrido no ensino, na formação de professores, nas ciências da educação ou na teoria do currículo a partir do final do século XIX. Ela não possui um significado ou definição essencial. Nem tampouco significa progresso, em qualquer sentido absoluto, mas implica, sim, uma consideração das relações sociais e de poder. (POPKEWITZ, 1997, p. 12).

A partir destas reflexões de Popkewitz (1997), fica claro que os códigos da cultura de ensino são produzidos pela interação da profissionalização do conhecimento com interesses socioeconômicos. Ou seja, a profissionalização pode ter sido uma das estratégias não para dar autonomia aos professores, mas para organizar e padronizar os processos regulares.

Nesta perspectiva, a temática me remete ao que afirma Apple (1989), quando se refere à história interna das tradições dominantes na área da educação em geral, tendo como característica principal a busca de um método eficiente de elaboração do currículo. Escreve:

[...] as tradições que dominam a área ajudam na reprodução da desigualdade, e também servem para legitimar as instituições que a recriam como nossas ações dentro dela [...] macroeconomicamente o nosso trabalho serve a funções que pouco têm a ver com nossas melhores intenções. (APPLE, 1989, p. 29).

De fato, muitos de nós sabemos que conflitos ideológicos permeiam e se desenvolvem nas instituições educacionais diariamente. As escolas precisam ser vistas de uma forma muito mais complexa do que apenas através da simples reprodução. Tudo que a instituição transmite, no currículo formal ou oculto, não é meramente reprodução em que o conhecimento explícito/implícito molda os estudantes como seres passivos, sem interferências de culturas de classe, raça ou gênero.

Nessa lógica, Apple (1989, p. 31) expressa que essas causas de lutas estão presentes também na escola, que é um lugar importante, pois pode estar envolvida em %conflitos de acumulação e legitimação+, pelos quais talvez não seja diretamente responsável, envolvendo-se em %contradições que podem ser difíceis de ela resolver.+ Assim, se refere às ideologias escrevendo que elas

têm componentes no seu interior que conseguem penetrar no âmago das causas dos benefícios desiguais da sociedade e no mesmo

exato momento tendem a reproduzir os significados e as relações ideológicas que mantêm a hegemonia das classes dominantes. (APPLE, 1989, p. 32).

Este mesmo autor salienta também o papel dos currículos escolares na criação e na recriação da hegemonia ideológica das classes dominantes da sociedade e faz alguns questionamentos, que trago para a reflexão: %Como, concretamente, o conhecimento oficial representa as configurações ideológicas dos interesses dominantes da sociedade? Como as escolas legitimam esses padrões limitados e parciais de conhecimento como verdades inquestionáveis?+ (APPLE, 1989, p. 35).

Apesar da complexidade dessas questões, não se podem estudar as políticas educacionais de formação de professores e da educação especial sem considerá-las. Elas têm implicações que não consistem apenas aos saberes que constituem as práticas dos professores e suas decisões pedagógicas, mas sob condições estabelecidas pelas instituições onde estão inseridos, como também num cenário sociocultural mais amplo, nas formas organizativas das políticas educacionais vigentes e os efeitos de sentidos que produz nos discursos da educação de qualidade nos diferentes níveis de ensino e de gestão.

Entretanto, estas teorias são perpassadas por uma questão muito mais ampla do que simplesmente o processo pedagógico, elas buscam alcançar as relações entre saber, identidade e poder. Existem aspectos particulares de uma cultura particular nesses saberes, que podem (ou não) estar contribuindo para a prática pedagógica e para o crescimento pessoal e profissional desses professores.

Segundo Apple (1995, p. 24), %a voz da democracia, da participação e da igualdade está sendo emudecida. Esta voz mais democrática está ainda viva, é claro, mas é mais difícil ouvi-la em meio à maquinaria da mecanização da educação.+ Nessa lógica, há que se compreender suas vivências cotidianas no âmbito escolar e estar atentos para perceber que suas ações podem ter efeitos sobre outras questões que parecem estar desconectadas. Entender a organização escolar como uma cultura significa dizer que as pessoas que nela trabalham criam uma estrutura administrativa e pedagógica que pode ser produtiva e/ou hostil, pode ser visível e/ou uma estrutura não formalizada que também é invisível, marcados por um conjunto de relações sociais, interesses, modos de agir e pensar a partir de

significados pessoais, articulada a cultura da comunidade em que estão inseridas, como também a sociedade como um todo.

Isso pode ser exatamente o que ocorre com os relatórios anuais no contexto educacional. Ainda que o foco central desta pesquisa seja a formação continuada de professores, busquei estabelecer relações com outras temáticas que circulam no entorno, como, por exemplo, os resultados apontados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) . que é medido a cada dois anos desde 2005 . , como também os dados do censo escolar coletados anualmente, que vêm aprimorando a pesquisa e ampliando indicativos em relação às características dos professores brasileiros, conforme já fiz referência.

Sendo assim, priorizei trazer alguns destes dados, que podem orientar e respaldar minha aproximação e entendimento, embasados também no referencial teórico em que esse estudo está estruturado, para investigar a influência da formação continuada em educação especial e a relação com o trabalho docente na educação básica, que passo a apresentar na seção a seguir.

4.2 PROFESSORES DO BRASIL

O professor brasileiro se defronta com novas realidades e exigências a partir de medidas adotadas para o desenvolvimento de políticas educacionais de educação básica e superior, que em sua maioria são pautadas por resultados que comparam, destacam ou desqualificam e determinam que todos se encaixem no que é definido, normatizado, pela média e traduzido em exigência legal na definição de padrões mínimos, criando categorias e divisões, quando tanto se fala de inclusão.

Recentemente o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) publicou um estudo exploratório sobre o professor brasileiro, com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Ele apresenta um conjunto de informações sobre os professores das escolas brasileiras, dizendo que a caracterização do cotidiano dos professores brasileiros é fundamental para a compreensão dos aspectos que condicionam seu trabalho pedagógico, a estrutura e a organização das escolas e as condições de aprendizagem dos alunos.+(BRASIL, 2009c, p. 23-24).

Todavia, os indicadores de qualidade da educação vêm apontando lacunas, tanto no ensino fundamental quanto no médio, a partir de Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que estão servindo de referência para os sistemas de ensino. Estes indicadores evidenciam algumas discrepâncias, sobretudo frente aos diferentes níveis de ensino, assim como entre anos iniciais e finais, onde nos deparamos com muitos professores que não sabem por quais motivos seus alunos ficaram com a melhor ou a pior nota no IDEB, assim como não sabem o que fazer com o resultado desta avaliação.

Nessa perspectiva, a imprecisão das informações suscitam alguns questionamentos que contribuíram para a discussão dessa seção:

- a) Qual é a relação da formação docente com a elevação nos índices de qualidade na educação básica do IDEB, por exemplo?
- b) Que tipo de formação se necessita hoje para dar conta dos problemas enfrentados na diversidade escolar?
- c) Em que medida a IES se preocupa com estes índices ou com a formação específica . preparo pedagógico-didático dos professores da educação básica?
- d) Ou a formação volta-se para a cultura geral no domínio específico de conteúdos em uma área de conhecimento?

Ainda que neste estudo estes questionamentos não constituem o foco central, podem estar balizando a compreensão do processo formativo, apesar de entender que sem um esforço para respondê-los corre-se o risco de tratar essas questões de forma naturalizada. Aqui não busco respostas, apenas considero importante conhecer alguns aspectos do cotidiano dos professores, que sinalizam alguns processos relativos às iniciativas sobre os quais o censo escolar passa a gerar informações. Deles apresento alguns gráficos³³ e tabelas a seguir.

De acordo com a tabela 13 (2009c, p. 37), um mesmo professor pode ter até três cursos de graduação. Também chama a atenção o grande número de professores formados em Letras, Matemática, Pedagogia e História, em relação às demais áreas.

³³ Os gráficos e tabelas utilizados têm numeração original . MEC/INEP (BRASIL,2009c).

Tabela 13 – Professores de Nível Superior do Ensino Fundamental – Anos Finais – segundo a Área de Formação – Brasil – 2007

Área de formação da graduação	Professores ⁽¹⁾ do ensino fundamental – anos finais			
	Total		Com licenciatura	Sem licenciatura
	Número	%	Número	Número
Brasil	646.105	100,0	603.527	42.578
Letras/Literatura/Língua Portuguesa	106.220	16,4	101.335	4.885
Pedagogia/Ciências da Educação	79.370	12,3	72.647	6.723
Matemática	69.289	10,7	65.840	3.449
História	60.759	9,4	58.188	2.571
Letras/Literatura/Língua Estrangeira	51.019	7,9	48.492	2.527
Geografia	49.692	7,7	47.374	2.318
Educação Física	47.629	7,4	45.076	2.553
Ciências	38.848	6,0	36.850	1.998
Ciências Biológicas	34.462	5,3	32.817	1.645
Belas Artes/Artes Plásticas/Educação Artística	22.876	3,5	21.540	1.336
Estudos Sociais	7.770	1,2	7.321	449
Filosofia	5.504	0,9	5.033	471
Química	5.184	0,8	4.819	356
Ciências Sociais/Sociologia	5.110	0,8	4.803	307
Física	4.647	0,7	4.322	325
Religião/Teologia	3.753	0,6	3.215	538
Demais cursos ⁽²⁾	53.973	8,4	43.855	10.118

Fonte: MEC/Inep/Deed

¹⁾ O mesmo professor pode possuir mais de uma formação (até três).

²⁾ Inclui todos os cursos com proporções de professores inferiores a 0,5%.

Temos especialistas em áreas específicas, mas nem sempre com condições de docência com os jovens de hoje. Outras questões que intrigam:

- Por que os maiores problemas de reprovação, violência, indisciplina se dão nos anos finais, isto é, onde atuam professores por área de conhecimento e com adolescentes?
- Por que o IDEB mais baixo está concentrado nos anos finais?
- Será que o problema está na formação inadequada do professor?
- Será a falta de disciplina e vontade dos jovens?
- Será a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais?
- Serão as novas tecnologias?
- Ou alguma lacuna na formação continuada desse professor?
- Ou ainda a grande quantidade de estagiários?

- i) Ou ainda a falta de formação pedagógica dos professores universitários nas licenciaturas?
- j) Ou, finalmente, o problema está no currículo escolar?

Estas são questões geradas a partir dos dados estatísticos, oriundos do contexto escolar, trazidas aqui para tensionar a discussão acerca da formação docente no Brasil.

O estudo exploratório sobre o professor brasileiro divulgado em maio de 2009 traz importantes informações, entre elas a adequação do perfil profissional do professor à disciplina que leciona, conforme podemos ver a seguir:

Tabela 14 **Professores do Ensino Fundamental e Anos Finais com e sem Licenciatura, por Disciplina que Lecionam no Brasil, 2007 (2009c, p. 38)**

Disciplina	Professores ⁽¹⁾ por disciplina ⁽²⁾		
	Total	Com licenciatura	Sem licenciatura
	Número	Número	Número
Química	2.669	2.385	284
Física	2.711	2.412	299
Matemática	145.297	134.461	10.836
Biologia	1.874	1.705	169
Ciências	121.095	112.060	9.035
Língua/Literatura Portuguesa	158.537	148.420	10.117
Língua/Literatura estrangeira: Inglês	80.980	76.002	4.978
Língua/Literatura estrangeira: Espanhol	6.721	6.120	601
Língua/Literatura estrangeira: Outra	1.364	1.268	96
Artes/Educação Artística	90.454	83.177	7.277
Educação Física	74.848	69.593	5.255
História	113.239	105.613	7.626
Geografia	110.269	102.626	7.643
Filosofia	5.138	4.700	438
Estudos Sociais/Sociologia	1.702	1.527	175

Fonte: MEC/Inep/Deed

⁽¹⁾ O mesmo professor pode possuir mais de uma formação (até três).

⁽²⁾ O mesmo professor pode lecionar em mais de uma disciplina.

Em qualquer hipótese considerada, é evidente a carência de professores com formação adequada à disciplina que lecionam. Seria este um dos motivos que leva o MEC a criar programas como a UAB, determinando os cursos oferecidos para cada região? Será que essa oferta vem suprir a falta de acesso? Ou será a carência, pelo fato de o MEC oferecer cursos muito pouco procurados, especialmente as licenciaturas para o ensino médio, como língua estrangeira: espanhol, ou licenciatura em física?

Outro fator muito frequente é a tendência de professores licenciados buscarem outras funções; por exemplo, há um grande número de professores efetivos que buscam desvios de função no serviço público e não aceitam mais retornar à docência. São essas e outras relações que atravessam a prática docente, constituindo seus saberes e constituindo o próprio campo da educação.

O gráfico 4 (2009c, p. 39) ilustra como se distribuem, por área de formação de nível superior, os docentes que ministram disciplinas, conforme pode-se ver a seguir:

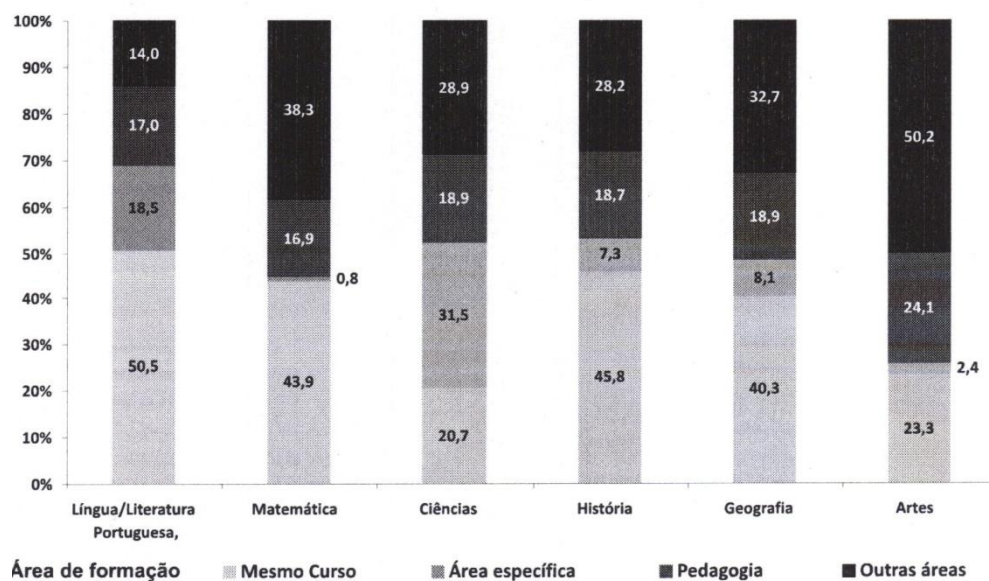


Gráfico 4 – Professores de Ensino Fundamental – Anos Finais – segundo a Disciplina que Lecionam e a Área de Formação na Graduação – Brasil – 2007

Fonte: MEC/Inep/Deed

No contexto da formação de professores, pode-se interpretar a partir das reflexões de Gatti e Barreto (2009, p. 52-53), ao dizerem que com as novas políticas nacionais de formação docente se busca um rompimento com estruturas tradicionais de formação, as quais por décadas têm sido apontadas pelas análises realizadas, mobilizando os instituídos já cristalizados em direção a uma transformação nas ações formativas, e faz ponderações dizendo que mover-se em meio à legislação educacional sobre formação de professores, que comporta idas, voltas, remendos, complementos e iniciativas, paralelas de poderes públicos, não é simples.

Tardif (2007) também traz elementos de reflexão sobre as reformas referentes à formação de professores nos últimos dez anos, assim como o lugar ocupado pelos saberes dos professores nesses modelos propostos pelas reformas. Ele afirma que as reformas deixam em aberto a questão do saber dos professores vinculada à sua identidade profissional e ao papel que desempenham.+(TARDIF, 2007, p. 37).

Nesse sentido, o mesmo autor aponta que a década de 1990 foi marcada pela implantação de reformas e a década em que vivemos é marcada por tensões e até mesmo contradições, entre diversas concepções do saber do professor, especialmente ao que se refere à sua formação e função na escola e na sociedade.

A presente pesquisa caminhou nessa direção para compreender que contribuições/relações se estabelecem no campo epistemológico da formação continuada da educação especial e a forma como os professores racionalizam este conhecimento no cotidiano da educação básica e que aspectos motivam professores da educação básica a buscar a formação continuada em educação especial.

Segundo Tardif (2007, p. 223), o saber é um constructo social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões+. Trata-se dos saberes produzidos pelos pesquisadores na universidade e os saberes mobilizados e utilizados nas práticas do ensino em todas as suas tarefas.

A proposta de trabalho de Tardif (2007, p. 224) constitui um discurso que, segundo ele, se desenvolve em favor de uma racionalidade limitada e concreta, enraizada nas práticas cotidianas dos atores, racionalidade aberta, contingente, instável, alimentada por saberes lacunares, humanos, baseados na vivência, na experiência, na vida.+

4.3 CONSTRUÇÃO DOS SABERES DA DOCÊNCIA

Cumpramos registrar que muitos professores se deparam com pressupostos teóricos que não são significativamente compreendidos, o que os leva a negar um

saber anterior sem que o novo saber esteja incorporado às suas concepções de ensinar e aprender.³⁴

Nesse sentido, Krahe (2009) faz menção ao nível cultural e intelectual exigido para o ingresso em licenciaturas, alertando ser um importante aspecto a considerar na formação de professores. Nessa lógica, destaco o que determina a Resolução CNE/CEB n. 04/2010, Art. 18,³⁵ dizendo que a transição e articulação entre as fases da educação básica deve assegurar continuidade em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento sem rupturas e tensões, e percebe-se que isso não aconteceu quando esses alunos chegam à licenciatura.

Segundo Meirieu (1998), só existe transmissão quando existem ensino e aprendizagem, quando se forma um elo entre o sujeito que pode aprender e o que quer ensinar. Esse autor fala das competências que o professor nem sempre tem, mas que hesita em fazer emergir por medo de parecer ignorante. Ele afirma ser necessário que o professor desafie a si mesmo, na busca do êxito. Nesse sentido, entendo que nenhum tipo de formação eficiente e eficaz se processará sem considerar as condições objetivas onde se dão a prática docente, o plano de carreira, a valorização do magistério e a valorização social.

Seguindo essa linha de raciocínio, Pimenta (2002) nos diz que o **saber da experiência** remete à reflexão de que os alunos professores já têm saberes sobre o que é ser professor, seja de sua experiência como alunos, seja de um professor significativo de sua vida escolar, seja a partir de mudanças históricas da profissão ou

³⁴ Parte dessa análise dos saberes da docência incorpora as considerações feitas na minha dissertação de mestrado (GUASSELLI, 2005).

³⁵ Art. 18. Na organização da Educação Básica, devem-se observar as Diretrizes Curriculares Nacionais comuns a todas as suas etapas, modalidades e orientações temáticas, respeitadas as suas especificidades e as dos sujeitos a que se destinam.

§ 1º As etapas e as modalidades do processo de escolarização estruturam-se de modo orgânico, sequencial e articulado, de maneira complexa, embora permanecendo individualizadas ao longo do percurso do estudante, apesar das mudanças por que passam:

I . a dimensão orgânica é atendida quando são observadas as especificidades e as diferenças de cada sistema educativo, sem perder o que lhes é comum: as semelhanças e as identidades que lhes são inerentes; II . a dimensão sequencial compreende os processos educativos que acompanham as exigências de aprendizagens definidas em cada etapa do percurso formativo, contínuo e progressivo, da Educação Básica até a Educação Superior, constituindo-se em diferentes e insubstituíveis momentos da vida dos educandos; III . a articulação das dimensões orgânica e sequencial das etapas e das modalidades da Educação Básica, e destas com a Educação Superior, implica ação coordenada e integradora do seu conjunto.

§ 2º A transição entre as etapas da Educação Básica e suas fases requer formas de *articulação* das dimensões orgânica e sequencial que assegurem aos educandos, sem tensões e rupturas, a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento.

do exercício da docência em diferentes escolas, além do conhecimento da falta de valorização social e financeira. Conhecem os estereótipos que a sociedade veicula.

Diz ainda Pimenta (2002) que a **identidade profissional** é construída também a partir de sua significação social como profissão, bem como da reafirmação de práticas culturalmente consagradas e que continuam sendo importantes.

Nesse contexto, entendo que essa construção se faz ainda pelo significado que cada professor atribui ao seu fazer como ator e autor, corresponsável pelo seu desenvolvimento profissional. Constrói-se também, se não principalmente, pelo confronto entre ação e reflexão, pela construção de novas teorias, pelas relações com alunos, pelas relações com outros professores e profissionais afins. Nesse sentido, refiro-me ao cotidiano do professor, o qual está constantemente percebendo as outras pessoas, construindo impressões, fazendo julgamentos, elaborando expectativas sobre si mesmo e seu entorno, em que os sentimentos desempenham um papel muito importante no relacionamento humano.

Os **saberes didáticos e pedagógicos** têm sido trabalhados, historicamente, de forma distinta e desarticulada, como indica Pimenta (2002). Há que construir os saberes pedagógicos a partir das necessidades pedagógicas que se apresentam, considerando a prática social como ponto de partida e ponto de chegada. Porém é necessário que o professor faça uma reflexão sobre o próprio pensamento: autoconhecimento, autoconsciência, reflexão sobre o mundo social, sem preconceitos e sem tantas generalizações.

Quanto aos modelos, tabus, conceitos, ideologias, Meirieu (1998) escreve que estão tão impregnados nos educadores que não se imagina ensinar de outra forma. O autor coloca que nossa tarefa é inventar fórmulas pedagógicas capazes de lidar com a diversidade, sem formar guetos. É trabalhar com a heterogeneidade sem perder a riqueza do caminho único. Diz que nossa tarefa de educadores é gerir a escola para que todos aprendam. Quanto ao **saber do especialista**, traz questionamentos sobre o papel da mídia, os valores da sociedade em relação às profissões, tais como médico e professor, sendo muito provável que o saber que conta seja o do médico.

Ao referir-me ao especialista, isso não significa uma negação dele. Entretanto, esbarramos no modo como os especialistas se posicionam em relação aos outros saberes, como, por exemplo, o **especialista** que atua dentro da escola,

no ensino regular. Isso inclui pedagogos que desempenham papel de supervisão, coordenação, orientação, assim como os administradores, professor de Informática, bibliotecário, professor de Artes, professor de Educação Física, etc., os quais reproduzem o *status* que o conhecimento das áreas assumiu ao longo da história.

Quando essa equipe se reúne para discutir e julgar o percurso escolar de um aluno, mesmo quando se discute a aprendizagem, por um lado, nem sempre se valorizam de maneira adequada o saber do professor que atua em sala de aula; por outro, isentam o professor da responsabilidade que lhe toca, pois a delegam para os especialistas e atribuem a eles dar conta da situação, criando, por vezes, um distanciamento entre os profissionais.

Para compreender melhor este vasto campo dos saberes, também aponto os estudos de Tardif e Lessard (2008, p. 91). Estes autores escrevem que a divisão do saber aparece, não como causa, mas como resultado da divisão do trabalho. A divisão do saber em disciplinas, em campos de especialidade, em tipos de competências, que não é apenas um fenômeno cognitivo ou científico, mas também eminentemente sociológico, que busca compreender o trabalho dos professores pelo ângulo das exigências que regem suas atividades, bem como suas vivências cotidianas, interrogando sobre as tensões, os desafios e os dilemas particulares e originais que marcam o trabalho sobre e com os seres humanos (idem, ibidem, p. 276) e ainda destacando três dimensões solidárias: a atividade, o *status* e a experiência.

Quanto à **atividade**, os autores apontam para a estrutura organizacional da escola como não sendo só um espaço neutro, mas também uma fonte de tensões e dilemas internos à atividade de ensino. Ela é uma atividade autônoma e, ao mesmo tempo, põe os sujeitos professores em confronto com uma série de tarefas incontornáveis, como, por exemplo, assegurar a ordem na sala de aula. Entretanto, é o elemento humano que predomina, e a interação com os alunos é a parte concreta deste trabalho, pois o essencial da tarefa docente gira em torno dos mesmos. Afirmam os mesmos autores ainda que as colaborações acabam no limite da sala de aula, e

[...] entrar numa sala e dar aula é [...] ser absorvido pelas estruturas práticas do trabalho escolar marcado pela vida, a experiência e a identidade das gerações de professores; e fazer e refazer pessoalmente essa experiência, apropriar-se dela, prová-la e

suportá-la, dando-lhe sentido para si e para os alunos. (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 277).

Quanto ao **status**, os mesmos autores buscam compreender a identidade dos professores como um construto modelado por múltiplas interações com outros atores, sobretudo com os alunos. Ao mesmo tempo, o professor precisa cumprir o regulamento junto aos pais, à direção da escola e à opinião pública, necessitando buscar equilíbrio entre o que pode e o que precisa fazer. O estudo aponta para a identidade do professor, que é levado a agir como uma espécie de malabarista profissional, sobretudo as mulheres, que assumem conjuntamente as tarefas familiares e o ofício de professora.

No que se refere à **experiência**, os autores indicam que esta noção tem diversos sentidos para os professores, referindo-se, em especial, à sua vivência prática, como fazer escolhas cotidianas, que variam de acordo com as circunstâncias e épocas de sua carreira.

Tardif (2007) mostra que os diferentes saberes são elementos constitutivos da prática docente. Por sua vez,

essa dimensão da profissão docente lhe confere *status* de prática erudita que se articula, simultaneamente, com diferentes saberes: os saberes sociais, transformados em saberes escolares através de saberes disciplinares e dos saberes curriculares, os saberes oriundos das ciências da educação, os saberes pedagógicos e os saberes experienciais. (TARDIF, 2007, p. 39).

Assim, os professores ocupam uma posição estratégica, porém socialmente desvalorizada no campo dos saberes. Tardif fornece elementos conceituais para compreender a desvalorização do saber docente em relação a outros conhecimentos sociais, escolares e universitários e nos leva a crer que os saberes dos professores são temporais e progressivos ao longo da história de vida, de crenças, de representações, mas também de hábitos práticos e rotinas de ação.

Segundo Tardif e Lessard (2008, p. 91), o âmago da tarefa dos professores se constitui nas relações com os alunos, e com a modernização da escola (1950-1980), novos grupos profissionais da psicologia, pedagogia, avaliação e orientação acedem a novos postos nos estabelecimentos escolares, que de certa forma vêm se apropriando do trabalho docente tradicional, assim como surgem novos serviços educacionais.

Os autores alertam que um dos problemas que pesa sobre as novas formações reside na fraca identidade epistemológica que caracteriza o conhecimento dos agentes escolares.+ (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 91). Há uma nova divisão do trabalho global e, em consequência disso, uma divisão dos saberes que emergem desta nova relação no mundo do trabalho, evidenciando a amplitude da temática que circula em torno das políticas públicas educacionais e a prática docente, que se apresentam também como práticas reguladoras.

Assim, pretendo com este estudo respaldar minha aproximação e entendimento, evidenciando as relações que se estabelecem entre o campo epistemológico da formação continuada na educação especial e a forma como os professores racionalizam este conhecimento no cotidiano da educação básica, buscando identificar se os conhecimentos têm contribuído para a docência.

4.4 ESTADO DO CONHECIMENTO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Apresento nesta seção uma síntese da produção do conhecimento a partir da revisão da produção acadêmica e científica referentes ao tema.

Como fonte de referência, selecionei resumos em dois bancos de dados: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)³⁶ e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).³⁷

A citada produção acadêmica e científica define os campos de pesquisa com descritores/palavras específicas, que, de certa forma, podem também tornar-se uma limitação que afunila a vasta área de educação, que é interdisciplinar.

Nesse contexto, utilizei para este recorte de estudo o descritor: **formação continuada de professores e/em/na educação especial**, com os seguintes procedimentos:

- a) Acesso aos bancos de dados da CAPES . *stricto sensu* . teses.

³⁶ Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 15 mai. 2011.

³⁷ Disponível em: <[http://anped.org.br/inicio.htm/reuniões anuais/gts](http://anped.org.br/inicio.htm/reuniões%20anuais/gts)>. Acesso em: 14 abr. 2011.

- b) Seleção dos trabalhos encontrados, mapeando primeiramente pelos títulos, depois pelos resumos.
- c) Não estipulei temporalidade para seleção pela pouca produção.
- d) Dos trabalhos selecionados fiz outra seleção priorizando as pesquisas que se referem mais especificamente com o descritor formação de professores na/em educação inclusiva, educação especial, inclusão, deficiências, políticas de inclusão, que aleatoriamente estão nas pesquisas³⁸ que aparecem na referida temática entre 1998 e 2009.

Também levantei a temática nos anais das reuniões anuais do Grupo de Trabalho 8 (GT8): Formação de Professores e Grupo de Trabalho 15 (GT15): Educação Especial, no Portal da ANPED entre 2006 e 2010 seguindo os mesmos critérios acima citados. Entretanto, observo uma dissonância ao analisar resumos das pesquisas que constam nos anais do GT8: Formação de Professores que analisei. Percebi que os trabalhos apresentados são em sua maioria voltados para a formação inicial, com maior recorrência ao curso de pedagogia, não havendo recorrência à formação continuada e/na/em educação especial.

As pesquisas que selecionei e analisei evidenciam a amplitude da temática e indicam subcategorias que explicitam processos reveladores da aproximação / distanciamento, criando de certa forma, fronteiras entre a produção do ensino e da pesquisa e a prática da educação básica no âmbito da educação especial.

De modo geral, constato um agrupamento de estudos que se situa no campo referente às políticas públicas educacionais e à prática docente. Por um lado, eles apontam para a prioridade que a temática vem assumindo nas agendas de governo nas três esferas (municipal, estadual e federal), frente à formação de professores, com reflexões e análises a respeito de recentes políticas educacionais. Nesses estudos, um dos pontos centrais é a consideração do avanço nestas políticas educacionais de formação voltadas para a educação especial.

Por outro, apontam para a ausência de uma política séria e efetiva de educação inclusiva na maioria dos sistemas escolares, os quais apresentam processos de rupturas, descontinuidades e ausência de formação continuada de docentes que seja adequada às políticas educacionais destinadas a eliminar o

³⁸ Relaciono ao final deste estudo as referências acerca dessas pesquisas.

distanciamento/descompasso entre estas esferas administrativas, a legislação nacional e programas de governo mais globais a serem definidos como estratégias para contemplar as demandas do século XXI. (AGUIAR, 2006; MARQUEZINE, 2006; RIBEIRO, 2005; CAETANO, 2009; MIRANDA, 2003).

Apontam ainda que a falta de políticas claras e oferta de formação continuada impedem a transformação do processo educacional, bem como a transformação emancipadora da escola, indicando como fatores fortemente impeditivos para essa transformação as condições de trabalho e a cultura docente, a falta de flexibilidade estrutural de elementos como o tempo e espaços determinados pelas políticas e naturalizados pelas escolas, assim como a ausência de propostas/processos sólidos de formação continuada, capazes de fazer emergir os sentidos existentes na prática docente e em sua epistemologia. (ZANOTTO, 2002; OLIVEIRA, 2006; MIRANDA, 2003; SOUZA, 2008).

Constato também que existe uma grande preocupação em tornar os professores mais autônomos em relação à inclusão escolar, através de formação continuada, trabalho colaborativo, reflexão sobre a prática pedagógica e estratégias de formação que concretizem a relação entre teoria e prática que se traduz nos contextos de atuação docente. Embora exista literatura sobre práticas pedagógicas no contexto da inclusão escolar, ela parece não chegar aos professores, como revela a preocupação com novas demandas da profissão, evidenciando a necessidade de formação docente na dimensão relacionada ao corpo/afeto/cognição. (CAETANO, 2009; PALATOX, 2001; LORA, 2000; CARNEIRO, 2006; NADAL, 2008).

Entendo que a tônica das pesquisas sobre formação continuada de professores aqui analisadas está voltada com maior recorrência para recursos pedagógicos, formação pessoal e para e o trabalho de apoio em parceria entre professores, especialistas e equipe diretiva, com demandas escolares específicas na formação em serviço, resultante do que determina a legislação na educação básica e educação especial, sendo que a maioria dos estudos estão relacionados a experiências desenvolvidas no âmbito municipal.

Nesse contexto, os estudos indicam que, apesar do trabalho colaborativo entre professores e especialista apresentar resultados positivos, não é suficiente para que o docente se sinta preparado para atender alunos com determinadas deficiências, como surdez, deficiência mental, deficiência visual e paralisia cerebral,

estudadas com mais recorrência nestas pesquisas. (RIBEIRO, 1998; FONTES, 2007 CAETANO, 2009; LEITE, 2003; DECHICHI, 2001).

Quer dizer, a formação continuada oferecida não supre o que o professor necessita saber no âmbito da educação especial, indicando que essa prática só é possível por meio de outras estratégias que não são as do senso comum e não se enquadram nos padrões que os professores desenvolvem na escola de ensino regular.

Os discursos de formação docente nas políticas e programas do MEC e nas concepções teóricas e políticas que se refletem nas ações de formação de professores para a inclusão escolar podem estar produzindo efeitos na constituição dos professores, na forma como atendem essa demanda e que precisa dar conta da diversidade. Alguns resultados evidenciaram que a educação especial é representada de forma negativa e antagônica à inclusão escolar e que a produção de discursos sobre a educação especial vem sendo capturada por outros termos *“inclusivos”*, projetando um lugar que pode não ser o da Educação Especial. (ZANATA, 2004; CARNEIRO, 2006; NADAL, 2008; MIRANDA, 2003).

As pesquisas mais recorrentes sobre a temática se desenvolvem na área da educação infantil e na matéria Educação Física. (PALATOX, 2001; SOUZA, 2008; RIBEIRO, 1998; FONTES, 2007; PORTO 2001). Elas se voltam para o contexto da ludicidade e a via corporal para atingir os avanços na relação/construção do ensino e aprendizagem e podem estar encontrando outras vias para falar do crescimento/evolução do aluno, que não propriamente sobre as áreas de conhecimento ou sobre a evolução cognitiva, apontando para a possibilidade de contribuição da escola regular para a inclusão destes alunos com necessidades educacionais especiais, através destas vias.

Em contrapartida, chama a atenção o fato de que são poucos os estudos que têm como objeto a política educacional para cursos em nível de pós-graduação *lato sensu*, tomada em forma de programa de gestão que se preocupe com a formação continuada dos professores, o que impossibilita constatar a existência de uma articulação entre a produção de conhecimento na academia e a prática docente na educação básica, pela pouca incidência.

Entretanto, das três pesquisas analisadas em nível de pós-graduação *lato sensu*, duas (MARQUEZINE, 2006; RIBEIRO, 2005) apontam que esta formação teve grande influência na entrada e permanência dos profissionais em organizações

ou instituições, contratados para trabalhar direta ou indiretamente com alunos com necessidades educacionais especiais. As pesquisas também evidenciam a carência de especialistas na área. Indicam igualmente a necessidade de reformulação e inovação de seus currículos prevendo estágios e maior acompanhamento ao professor na prática, e afirmam que o professor não sai apto e seguro para atuar na proposta do ensino inclusivo, enquanto uma (AGUIAR, 2006) volta-se para a formação continuada na construção da identidade do professor.

Uma das pesquisas (CAETANO, 2009) aponta para a necessidade de maior aproximação entre a graduação e a pós-graduação na intenção de aproximar ensino, pesquisa e extensão, além de reivindicar ajustes na formação inicial na perspectiva de inclusão escolar de alunos com deficiência. Para os acadêmicos, o curso é a promessa de materializar a teoria na prática.

Um outro estudo (ZANOTTO, 2002) busca entender a necessidade de oferta de formação contínua, para compreender o papel dessas ações de formação nas práticas docentes e como subsidiá-las.

Aparentemente existe um movimento circular entre prática pedagógica, políticas públicas e cultura escolar, em que a política de educação inclusiva encontra-se numa dimensão que parece não estar incorporada na prática do professor. Isso indica que a responsabilidade é vista como sendo sempre de outros . coordenação, direção, família, falta de equipamento, acessibilidade, adaptações, falta de planejamento, falta de avanço da inclusão . , como uma saída para justificar valores e crenças não declarados em discursos, mas que orientam a prática dos professores.

De certa forma, esses valores e crenças podem estar desviando o foco de acreditar que o aluno é capaz, justificando a ineficiência da prática pedagógica no processo de inclusão. Um estudo (OLIVEIRA, 2006) indica que os professores só aceitam ter alunos com deficiência porque está previsto na lei vigente, não porque acreditam na possibilidade de inclusão/aprendizagem.

Paradoxalmente, um estudo (PIMENTEL, 2004) apresenta que a professora menos experiente formulou saberes da experiência mais sofisticados no contexto da educação inclusiva em comparação à professora com mais tempo de carreira. Outro (MIRANDA, 2003) evidencia a dicotomia entre teoria e prática, a formação inicial precária, a formação continuada que não contribuiu para a transformação do saber-fazer pedagógico.

Ainda outros estudos (LORA, 2000; CARNEIRO, 2006; NADAL, 2008) salientam a necessidade de melhorar a qualificação do professor, tendo como um dos indicadores a oferta de formação continuada de médio e longo prazo, pois em alguns casos a graduação deixa brechas. Isto torna necessária a revisão de conceitos, que podem ser retomados na formação continuada. Além disso, esta é considerada um apoio contínuo ao educador e uma importante variação das estratégias formativas.

Estudos indicam também que a formação em serviço é necessária, mas não suficiente, pois a transferência do discurso para a prática não é automática, apesar do conhecimento da legislação da educação inclusiva, sendo as relações interpessoais uma estratégia de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores envolvidos em práticas que visam à inclusão escolar. (ZANATA, 2004; CARNEIRO, 2006; NADAL, 2008).

A educação inclusiva também é analisada, embora de modo menos recorrente, através dos dispositivos legais (DECHICHI, 2001), da regulamentação e da história da educação especial no Brasil, com referência a modelos internacionais, sendo a perspectiva sócio-histórica um dos referenciais teóricos mais frequentes, citando Vigotsky, entre outros autores. (BARRETO, 2004; MIRANDA, 2003; LEITE, 2003; RIBEIRO, 1998; DECHICHI, 2001; PORTO, 2001).

Nesse contexto, as pesquisas aqui analisadas evidenciam a amplitude da temática que circula em torno das políticas públicas educacionais e a prática docente. Entretanto, também evidenciam as fronteiras que se estabelecem entre os saberes dos professores e a prática na educação básica, que é o foco deste estudo. Nele, busco identificar as relações que se estabelecem entre o campo epistemológico da formação continuada da educação especial e a forma como os professores racionalizam este conhecimento no cotidiano da educação básica.

5 POLÍTICAS COMO DISPOSITIVO LEGAL: EDUCAÇÃO ESPECIAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A educação especial, como todas as demais áreas do saber, encontra-se em desenvolvimento e, portanto, apresenta facetas que se encontram em descobrimento e evolução. Isso pode significar a existência de pontos . em maior ou menor medida . nevrálgicos, com necessidade de revisão, discussão e aprimoramento.
(Beyer).

5.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL RUMO AOS MATIZES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Considerando que o foco deste estudo está voltado para formação continuada em educação especial e a relação com o trabalho docente na educação básica, penso ser primordial entender como a deficiência,³⁹ ao longo do tempo, foi se legitimando nas políticas e práticas educacionais que podem estar intimamente ligadas à reprodução dos discursos relacionados às mudanças sociais e políticas definindo o que é normal e o que é anormal. Nesse sentido, Skliar (2003, p. 170) quando fala das diferenças, propõe revisar ~~algumas~~ algumas imagens da construção da normalidade, do normal, da norma, a partir de um passado que retorna, incessantemente, ao presente.+

Segundo Mazzotta (1996, p. 17), ~~os~~ os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais se concretizaram em medidas educacionais+, situando-se em diferentes países do contexto europeu, sendo a França a maior precursora dessas medidas educacionais que foram, ao longo da história, se expandindo aos Estados Unidos, Canadá e, entre outros, o Brasil.

³⁹ Consideram-se alunos com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. (BRASIL, 2008a, p. 15).

Segundo Jannuzzi (2012, p. 26), a educação do surdo contou com a contribuição do monge Pedro Ponce de León, e de Jean Paul Bonet que fez a primeira obra impressa sobre educação de deficientes, publicando em 1620, em Paris, o livro intitulado *Reducción de las letras y arte de enseñar a hablar a los mudos*, tornando visível a linguagem em forma de alfabeto. Foi também em Paris em 1760 o primeiro Instituto Nacional dos Surdos-Mudos, especializada para surdos-mudos, fundado pelo $\text{æ} \grave{\text{a}} \text{æ} \grave{\text{a}} \wedge \acute{\text{A}} \acute{\text{O}} @ \text{æ} \text{!} | \wedge \bullet \acute{\text{A}} \text{T} \grave{\text{a}} * \check{\text{v}} \wedge | \acute{\text{A}} \grave{\text{a}} \wedge \acute{\text{A}} \check{\text{S}} \text{q} \text{''}] \wedge \wedge \acute{\text{E}}$

Mazzotta (1996) informa que, no ano de 1784, Valentin Haüy cria em Paris um instituto nacional para jovens cegos, e Louis Braille, estudante do referido instituto, fez adaptação do código militar para utilização noturna criando o alfabeto para leitura e escrita de pessoas cegas no ano de 1829, o qual ainda hoje leva seu nome.

Tomando por base as contribuições de Vallejo (1998, p. 30), em 1905 Binet e Simón aplicam testes mentais (psicometria) originando a %educação especial+ e criando o conceito de %cérebros mentais+. Em 1978 na Inglaterra, a partir de estudos a respeito da política de integração educativa, é divulgado o Informe Warnock. Desse informe, vem o conceito %necessidades educativas especiais+, seguido do ato educacional em 1981, o qual o torna oficial. Em 1981 a ONU proclama %El año Internacional del Minusválido+ e organiza na Espanha uma conferência mundial sobre ações e estratégias para a educação, prevenção, integração, e o resultado desta conferência é a %Declaração de Sundberg+ (VALLEJO, 1998, p. 52), que resume a situação dos %deficientes+ em distintos países e propõe uma série de ações e políticas a serem adotados pelos países participantes.

Pode-se constatar que, até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência tinham pouca ou nenhuma base científica, estavam basicamente ligadas ao misticismo, levando a omissão da sociedade em relação a serviços para atender pessoas na condição de %incapacitado, deficiente, inválido+, por serem considerados imutáveis. Entretanto, nos séculos XIX e XX, a área de educação já pode contar com cientistas que desenvolveram, ampliaram e experimentaram métodos pedagógicos, a exemplo de Maria Montessori. A proposta de atendimento especializado dirigido a crianças ou adultos com algum tipo de deficiência ocorria, em sua maior parte, na área médica, considerando que para cada deficiência havia uma instituição/espço de atendimento, naquele momento histórico. (MAZZOTA,1996).

Nesse sentido, Skliar (2003, p. 157), diz que o lugar no mundo desses outros deficientes tem sido permanentemente relacionado e confundido com seu lugar institucional, e o lugar institucional foi frequentemente profanado pela perversidade de pensar tudo em termos de inclusão e exclusão. O texto apresentado pelo autor expressa que a deficiência está relacionada à ideia mesma da normalidade e à sua historicidade, à medida que esses lugares conhecidos como instituições, com diferentes nomenclaturas, foram criados para treinar, educar, proteger e/ou segregar. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar. (BRASIL, 2008a, p. 6).

Considerando a relevante influência de movimentos internacionais, destaco a década de 1990, tais como a Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia), de 1990, e a Conferência Mundial sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (Salamanca, Espanha), de 1994, que passam a influenciar na formulação das políticas públicas da educação inclusiva, apontando como princípio fundamental da escola inclusiva que

todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola; [...]. (CORDE, 1994, p. 23).

Nesta perspectiva, nota-se que a educação inclusiva é uma expressão originada na Declaração de Salamanca, a partir da preocupação com a educação para todos, assim como mencionado acima.

No entanto, mesmo com essa perspectiva conceitual transformadora, as políticas educacionais implementadas não alcançaram o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender as necessidades educacionais de todos os alunos. (BRASIL, 2008a, p. 15).

A mesma declaração refere-se também a formação de professores, destacando que tenham serviço de apoio, conhecimento, instrumentalização,

autonomia e que se privilegie um núcleo comum de formação, abrangendo todos os tipos de deficiência, afirmando que

os programas de formação inicial deverão inculcir em todos os professores da educação básica uma orientação positiva sobre a deficiência que permita entender o que se pode conseguir nas escolas com serviços locais de apoio. Os conhecimentos e as aptidões requeridos são basicamente os mesmos de uma boa pedagogia, isto é, a capacidade de avaliar as necessidades especiais, de adaptar o conteúdo do programa de estudos, de recorrer à ajuda da tecnologia, de individualizar os procedimentos pedagógicos para atender a um maior número de aptidões... Atenção especial deverá ser dispensada à preparação de todos os professores para que exerçam sua autonomia e apliquem suas competências na adaptação dos programas de estudos e da pedagogia, a fim de atender às necessidades dos alunos e para que colaborem com os especialistas e com os pais; [...].

A capacitação de professores especializados deverá ser reexaminada com vista a lhes permitir o trabalho em diferentes contextos e o desempenho de um papel-chave nos programas relativos às necessidades educacionais especiais. Seu núcleo comum deve ser um método geral que abranja todos os tipos de deficiências, antes de se especializar numa ou várias categorias particulares de deficiência; [...] (CORDE,1994, p. 37-38).

No decorrer da história da humanidade, nos diferentes tempos e lugares, percebe-se que a história da educação dos deficientes foi ou tem sido vulnerável às práticas de segregação, decorrentes dos processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades.

É importante ressaltar que, no Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início nos anos 1800, na época do Império, com a criação de dois importantes institutos no Rio de Janeiro: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant, que, segundo Jannuzzi (2012, p.11), destinava-se ao ensino primário e alguns ramos do secundário, ensino de educação moral e religiosa, de música, ofícios fabris e trabalhos manuais+e o Imperial Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos, que desde seu início %caracterizou-se como um estabelecimento educacional voltado para a %educação literária e o ensino profissionalizante+de meninos %surdos mudos+, com idade entre 7 e 14 anos.+(MAZZOTTA,1996, p. 29, grifo do autor).

No Brasil, no início do século XX, é fundado em 1926 o Instituto Pestalozzi, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental. No ano de 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com

superdotação na Sociedade Pestalozzi, assim como no ano de 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Segundo Mazzotta (1996, p. 45), a sociedade Pestalozzi organizou curso anual de especialização para professores, até 1959, por não haver qualquer tipo de formação de professores especializados no ensino de deficientes mentais, dando início também a oficinas pedagógicas, para alunos de duas classes especiais.

Nota-se que a caminhada não é paralela nem uniforme. As iniciativas e documentos oficiais, vem complementando um ao outro na busca de uma política nacional que favoreça os desafios com que se defrontam, no decorrer da história da educação dos deficientes. Em seu tempo, o Brasil vem construindo o próprio percurso, talvez ainda recente, definindo políticas para educação especial em textos oficiais que expressam as diretrizes e concepções, conforme destaco alguns a seguir:

- a) **1961** É aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 4.024/61 . estabelecendo que a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola+(Art. 02);
- b) **1988** . aprova-se a Constituição Federal, título VIII, Art. 208, inciso III, afirma: Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino+;
- c) **1990** . aprova-se Estatuto da Criança e do Adolescente . Lei n. 8.069/1990, que estabelece como Dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino+(Art.54);
- d) **1996** . aprova-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional . Lei n. 9.394/96 . prevendo atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino+(Art. 4º, III), além de dispor do capítulo V(Art. 58,59 e 60), dedicado a Educação Especial, os quais são alterados recentemente pela Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013 especialmente no que se refere a nomenclatura adotada Educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.+

Cumpramos aqui chamar atenção para o fato de que os documentos mencionados apresentam definições e alterações das diretrizes para educação

especial na educação básica, considerando o sentido e os limites da inclusão escolar, contudo, sem destaque expressivo para formação de professores. Apesar da grande ênfase aos serviços e atendimentos especializados, não se percebe destaque às políticas de formação de professores como dinâmicas constitutivas em torno das quais se organizam as políticas de educação especial nesta modalidade de ensino.

Segundo Baptista (2009, p. 30, grifo do autor), a formação de professores especializados tem sido uma das mais incertas, no sentido de um delineamento dos espaços e configurações indicadas para a formação do professor habilitado ou especializado em educação especial.

- e) **2001** É Na política atual, o Parecer CNE/CEB n. 17/2001 e Resolução CNE/CEB n. 02/2001 define quem são os alunos com NEE, com um nova abordagem na perspectiva da educação inclusiva. Nesse contexto, apresento contribuições de Baptista ao dizer que as diretrizes da educação especial expressas na LDB/96 e Resolução 02/2001,

[...] podem ser identificadas como documentos que indicam certa valorização da área, considerando-se seu espaço nesses dispositivos legais e as metas de articulação com a educação em sentido mais amplo. Ambos os documentos indicam a perspectiva da inclusão como eixo para educação especial. Com a ressalva de que essa direção deve ser aquela preferencial. (BAPTISTA, 2009, p. 25, grifo do autor).

- f) **2002** É Lei n. 10.436/02 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais, visando sua inclusão como disciplina curricular; Resolução CNE/CP n. 01/02 que estabelece diretrizes para formação de professores da educação básica, e a Portaria n. 2.678/02 que aprova normas de uso para Braille.
- g) **2005 a 2013** . Esses movimentos geram efeitos de sentidos manifestados nos discursos, por estarem vinculados a memória discursiva, refletindo a história recente que vivemos quanto às políticas de educação especial, as quais também coloco em destaque: o Decreto n. 5.626/2005-LIBRAS . disciplina obrigatória, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008 que passa a constituir a proposta pedagógica da escola, define a tríade do público-alvo, os alunos com

deficiência, transtornos globais e altas habilidades/superdotação; a Resolução CNE/CEB 04/2009 que institui diretrizes operacionais para o AEE na educação básica, modalidade da Educação Especial; o Decreto n. 7.611/2011, que vem substituir o Decreto 6.571/2008 e dispõe sobre a educação especial, o AEE, entre outros dispositivos legais que visam normatizar a educação especial na busca de qualidade para todos.

Recentemente a Lei n. 12.796/2013 foi promulgada, a qual vem alterar LDBEN/96 para adequá-la a outras normativas que mudaram a educação, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre formação dos profissionais da educação e dar outras providências . no caso do Art.58, com definição do público-alvo da educação especial, seguindo todos os textos oficiais publicados após a Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008.

Amplia-se o caráter da educação especial, estabelecendo nesses documentos as formas de acesso, referências, conceitos, mudanças e semelhanças na nomenclatura e terminologias adotadas para referenciar a educação especial. Entretanto, essas políticas não indicam uma definição plena quanto a sua operacionalidade acerca da formação de professores e nem sempre contribuem para romper com o enquadramento dos alunos nas distintas classificações, nos contextos do ensino comum.

Baptista (2009, p. 19) lembra que até 2007, apesar das mudanças em termos de diretrizes, o documento orientador da política nacional de educação especial era aquele de 1994.+O autor traz elementos importantes de reflexão, permeados pela responsabilidade de participação na elaboração do documento orientador+ da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no sentido de representar e/ou participar de um momento que, segundo o autor, gerou movimentos nem sempre consensuais+ que resultaram num texto que define uma nova política nacional de educação especial.+As palavras do autor:

Educação Especial que, no contexto da educação brasileira, é periférica+ e distante dos grandes temas educacionais. Uma educação para poucos+; uma educação dirigida a sujeitos que não correspondem ao ideário de produtividade; uma educação que jamais foi considerada plenamente tarefa dos órgãos públicos; uma

educação que tem, habitualmente, um percurso de curta duração... Esse é o universo de nosso movimento. Nada de glamour. (BAPTISTA, 2009, p. 20, grifo do autor).

Baptista (2009) faz referência aos ajustes e às frestas que, ao longo do processo, ganharam visibilidade e/ou ficaram ausentes até a publicação do documento da Política Nacional de educação Especial, considerando que as premissas fundamentais foram mantidas.

Ao referir-se ao plano internacional, Baptista (2009, p. 24) diz que em países do continente europeu, tais como Itália, Portugal, Espanha, Suécia e Noruega, existem propostas nacionais que tem se aproximado de uma inclusão mais generalizada. Em sua análise do relatório intitulado "Europa, de 2003", diz que por outro lado, políticas educacionais que mantêm a cisão entre o ensino comum e aquele especial como na Suíça, na Alemanha e na Bélgica. O mesmo relatório analisado por Baptista (2009) destaca tendências que orienta a inserção de alunos com deficiência no ensino regular, garantido apoio aos professores, formação e materiais didáticos, com suporte as escolas e as famílias.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) busca orientar os sistemas de ensino a garantir o acesso ao ensino regular aos alunos com deficiência, transtornos globais e altas habilidades, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior, assim como a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade. (BRASIL, 2008a, p.14).

O documento da política nacional (2008a, p. 15) ainda orienta que as definições do público-alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões e que a partir do processo de democratização da educação se evidencia o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. (BRASIL, 2008a, p. 6).

Diante desse contexto, trago as contribuições de Sardagna (2008, p. 178), quando analisa as políticas de inclusão escolar, indicando que elas colocam em ação práticas de governo dos sujeitos, operando e sendo operadas por

mecanismos de normalização e de regulação permanentes, fazendo aparecer posições de sujeito orientadas pela norma de cada época e contexto.+

Nessa direção, Skliar (1999, p. 21) refere que o discurso da diferença passa a ser defendido como diversidade, entendida quase sempre como aceitáveis e respeitáveis do projeto hegemônico da normalidade. Diz ainda que %em geral a norma tende a ser implícita, invisível e é esse caráter de invisibilidade que a torna inquestionada.+ (idem, ibide, p. 21).

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola atuando de forma articulada com o ensino comum. Gatti, Barreto e André (2011, p. 38) contribuem para o fato de que a %qualidade social da educação é advogada para as políticas educativas como um conceito associado às exigências de participação, democratização e inclusão, bem como à superação das desigualdades e das injustiças+, tendo em vista que a função precípua da educação é um direito de qualidade para todos.

5.2 CONTEXTUALIZANDO A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

No Brasil, o processo de surgimento e expansão das universidades ocorreu nas décadas de 1920, 1930 e 1940, sendo considerado lento e tardio por alguns historiadores. De acordo com Rossato (1998), muitas instituições de ensino surgiram ou se transformaram até o ano de 1920, passando a ter maior estabilidade, quando apareceram universidades chamadas de continuadas ou sucedidas, ou seja, aquelas que tiveram uma estabilidade durante mais tempo ou permanecem até hoje. Segundo o autor, a mudança neste quadro registra-se a partir de meados da década de 1960, quando se iniciou um período de proliferação de %faculdades, institutos, escolas isoladas, federações e universidades, visando atender aos interesses da modernização.+ (ROSSATO, 1998, p. 106).

Ainda apoiada em Rossato (1998), apresento dados que ajudam a contextualizar o objeto desta pesquisa no que se refere à expressiva expansão do ensino superior que o Brasil viveu entre 1930 e 1945. Mas foi com a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública, pelo presidente Getúlio Vargas, que seria

implantada uma organização e estrutura da educação superior através do decreto n. 19.851 de 11 de abril de 1931.

No período de 1945 a 1964, observa-se um crescimento significativo no número de instituições de ensino, com o surgimento das universidades particulares em 1964. Foi, porém, com o golpe militar de 1964 que novos rumos para a política foram determinados, e o binômio desenvolvimento e segurança tornou-se o eixo central. Com a grande expansão do ensino de 1^o e 2^o grau, aumentou potencialmente o número de candidatos à universidade. É inegável a expansão do ensino superior, que pode ser verificada com o significativo aumento no número de matrículas, que de 96.691, em 1960, passou para 425.478 em 1970 e para 1.377.286 em 1980. Ressaltam-se a forte interiorização do ensino superior, a abertura de novas áreas e a implantação, a partir de 1970, da pós-graduação.

Para suportar tal aumento, a Reforma Universitária . Lei 5540/68, criou mecanismos para a expansão, favorecendo a criação de IES não só em cidades de grande ou médio porte, mas até mesmo nas de pequeno porte, desde que atendessem aos interesses políticos do momento. (ROSSATO, 1998, p. 120).

No final da década de 1980 e meados da década de 1990, parece haver uma continuidade nas políticas de educação implementadas nas etapas anteriores, provocando o aumento da privatização do ensino superior, com uma expansão significativa das matrículas nas instituições privadas, e contribuindo para o surgimento dos atuais modelos de IES.

Segundo Morosini (2003), a educação superior no Brasil *enquanto campo científico* de produção e disseminação do conhecimento+ainda é pouco investigada por pesquisadores. No entanto, vem se tornando foco de debate em diversos setores da sociedade, marcado por discussões sobre o ensino superior no país, vislumbrando-se um espaço importante no campo que *a Educação Superior* exerce na tessitura social.+(MOROSINI, 2003, p. 219).

Pesquisadores apontam para uma crise de hegemonia, de legitimidade e institucionalidade que vive a universidade. Como afirma Santos (2010, p. 190),

a universidade sofre uma crise de hegemonia, na medida em que a sua incapacidade para desempenhar cabalmente funções contraditórias leva os grupos sociais mais atingidos pelo déficit funcional ou o Estado em nome deles a procurar meios alternativos

de atingir os seus objetivos [...]. Há uma crise de legitimidade sempre que uma dada condição social deixa de ser consensualmente aceita. A universidade sofre uma crise de legitimidade na medida em que se torna socialmente visível a falência dos objetivos coletivamente assumidos. [...] A universidade sofre uma crise institucional na medida em que sua especificidade organizativa é posta em causa e se lhe pretende impor modelos organizativos vigentes noutras instituições tidas como mais eficientes.

Além dessas crises manifestas, outras estão questionando o atual modelo de universidade e tensionam o surgimento de alternativas ou, pelo menos, a discussão do ensino superior no Brasil.

Nesse sentido, Apple (1989) diz que algumas linhas condutoras de seus escritos são inspiradas no sociólogo Manuel Castells com referência à crise no mundo. Assim, descreve alguns dos elementos da crise estrutural cujos efeitos estamos sentindo sobre parte de nossa cultura, sobre o processo de trabalho e sobre a legitimidade de nossas instituições. Diz que a crise, embora claramente relacionada a processos de acumulação de capital, não é somente econômica. Ela é também política e cultural/ideológica.+(APPLE, 1989, p. 20).

O autor escreve que podemos vê-la, em sua plena forma, na intersecção dessas três esferas da vida social, na forma como elas interagem, na forma como cada uma delas sustenta e contradiz as outras.

Apple (1989) nos alerta que, à medida que um modo de produção se esforça para reproduzir as condições de sua existência, cria antagonismos e contradições em outras esferas. Afirma que

as políticas governamentais precisam corresponder às exigências do capital. As práticas educacionais precisam ser melhor alinhadas com o trabalho e os custos dos pré-requisitos de pesquisa e desenvolvimento das empresas precisam ser socializados através do seu repasse para o estado e para as universidades. (APPLE, 1989, p. 25).

Aponta ainda o autor para o estreito vínculo entre estado, fábricas e escolas, germinando a crise continuada, que gera conexões, tensões e contradições. Isso já indica os reflexos a serem enfrentados pelas escolas com essa mudança no processo de trabalho, na cultura e na legitimidade, como instituições culturais e econômicas que vêm promovendo políticas que constituem a educação como um novo setor de serviços e de mercado.

Nesse contexto, Apple, Au e Gandin (2011, p. 14) apontam que a pedagogia crítica . e os estudos educacionais críticos de um modo geral . busca expor o modo como as relações de poder e desigualdade (social, cultural, econômica)+manifestam em diferentes formas a complexidade que se impõe na educação formal e informal. Dizem que às vezes pedagogia parece ser usada de modo tão amplo que pode significar qualquer coisa.+(idem, ibidem, p. 14).

Nesse sentido, eles se referem à necessidade de uma reconstrução minuciosa daquilo que a educação é, e de uma maior compreensão que envolva transformações cruciais dos pressupostos epistemológicos e ideológicos subjacentes relativos ao que importa como conhecimento legítimo ou oficial e a quem detém tal conhecimento+(APPLE; AU; GANDIN, p. 14), para então definir a educação de forma mais robusta+. Com efeito, indicam que isso impõe atitudes que rompam com zonas de conforto que têm como pressuposto que os modos+ organizacionais da sociedade e seus aparatos educacionais+ possam levar à justiça social+. (idem, ibidem, p. 14).

A educação como um bem social precisa estar na busca permanente de soluções para os problemas sociais vividos nas diferentes épocas. A globalização da sociedade e a vigência do modelo neoliberal determinaram, para o momento em que estamos vivendo, relações cada vez mais impessoais. Nelas, vale o sucesso individual em detrimento das conquistas sociais, ampliando cada vez mais a divisão entre aqueles poucos cidadãos que têm acesso aos bens e serviços e aos meios tecnológicos e aqueles que nada têm e vivem à margem do tão propalado crescimento econômico e social.

O fenômeno da globalização tem causado impactos na universidade, reforçando o pilar da regulação social. Com efeito, Chaui (2003, p. 8) argumenta que

se quisermos tomar a universidade pública sob uma nova perspectiva, precisamos começar exigindo, antes de tudo, que o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político, o que só é possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio nem um serviço. A relação democrática entre Estado e universidade pública depende do modo como consideramos o núcleo da República. Este núcleo é o fundo público ou a riqueza pública e a democratização do fundo público significa investi-lo não para assegurar a acumulação e a reprodução do capital . que é o que faz o neoliberalismo com o chamado Estado mínimo+. e sim para assegurar a concreticidade dos direitos sociais, entre os quais se encontra a educação. É pela destinação do fundo público aos direitos sociais que se mede a

democratização do Estado e, com ela, a democratização da universidade.

As discussões empreendidas por Chaui (2003) acerca da universidade no Brasil apontam para aspectos conflitantes que merecem ser debatidos, sobretudo quando a autora problematiza as últimas reformas que fazem com que a educação deixe de ser um direito e passe a constituir um serviço, podendo ser, então, privatizado. Seu conceito, então, baseia-se na ideia de eficácia, sucesso no emprego, previsão, planejamento, controle e êxito, conforme se lê a seguir:

[...] a universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela. (CHAUÍ, 2003, p. 1).

Então, a universidade, em sua concepção, é inseparável da ideia de democracia, pois universidade e sociedade são parte de uma mesma relação e ambas são possíveis num Estado democrático. É justamente o caráter social que a torna diferenciada e autônoma, podendo relacionar-se com o Estado e com o todo social de maneira conflituosa e dividindo opiniões quanto à forma de tratar questões como a divisão e a exclusão social.

Nesse caso, a universidade passa pela insegurança mais do que pela incerteza. Segundo a autora, a insegurança não gera conhecimento e ação inovadora e sim medo e paralisia, submissão ao instituído, recusa de crítica, conservadorismo e autoritarismo.+(CHAUÍ, 2003, p. 7).

Nesta linha de argumentação, a autora defende que a democratização da educação superior passa, necessariamente, pela reforma do ensino fundamental e médio; argumenta em favor da necessária revalorização da docência e da pesquisa e, por fim, ressalta a importância de se adotar uma perspectiva crítica clara quanto à ideia de sociedade do conhecimento e de educação permanente.

Por outro viés, Cunha, L. (2003) traça um panorama do ensino superior e da universidade no Brasil, situando-o a partir de um ponto de vista histórico no interior do qual se processaram e processam as reformas do ensino superior. Ao abordar a reforma universitária dos anos 1990, o autor aponta os principais ingredientes que compõem esse momento, com especial enfoque para o recredenciamento periódico,

que atribui à universidade a responsabilidade de manter padrões mínimos exigidos pelo Ministério da Educação para continuar contribuindo com a sua função formadora. Nesse aspecto, segundo esse autor, o Conselho Nacional de Educação aparece como órgão colegiado máximo

que possui funções homologatórias no que diz respeito às políticas gerais do MEC, mas tem a última palavra no que se refere ao reconhecimento dos cursos superiores, à criação de instituições de ensino superior e ao credenciamento e credenciamento de universidades. (CUNHA, 2003, p. 191).

Outro fator destacado é o aumento (BRASIL, 2010b)⁴⁰ da demanda no ensino médio e a conseqüente demanda no ensino superior, ao mesmo tempo que as universidades públicas não foram preparadas . em termos de estrutura e recursos humanos . para atender este número crescente de discentes.

Conseqüentemente, as instituições particulares abarcaram um número considerável desse novo contingente de alunos, conforme apresentam os dados do Censo do Ensino Superior de 2009⁴¹ em seus diversos quadros comparativos da educação superior. Apontam também indicadores em relação à formação docente, dizendo que enquanto a maioria dos alunos da graduação presencial cursa o grau de bacharelado, os da graduação a distância concentram-se nos cursos de licenciatura.+(BRASIL, 2010c, p. 20).

Esse aumento desordenado de estudantes promove a improvisação de docentes e do próprio sistema referente à educação superior à medida que o setor privado recebe esta demanda, propiciando o surgimento de IES estritamente voltadas para o mercado. Como afirma Cunha (2006, p. 15),

O mercado surgiu, então, como personagem principal do discurso político oficial, quer em nível do Estado, quer das Instituições, bem ao gosto das teorias neoliberais, que tanto afagam a ideia da ineficiência do setor público como algo incontornável.

⁴⁰ Registra-se, também, estabilidade na oferta de ensino médio, com aumento de 20.515 matrículas em 2010, totalizando 8.357.675 matrículas, correspondendo a 0,2% a mais que em 2009. Assim como em anos anteriores, a rede estadual continua a ser a maior responsável pela oferta de ensino médio e responde por 85,9% das matrículas. A rede privada atende 11,8%, e as redes federal e municipal atendem pouco mais de 1% cada.

⁴¹ BRASIL, 2010c . O número de instituições públicas cresceu 3,8% de 2008 para 2009, enquanto o número de instituições privadas cresceu 2,6%. Apesar de ambas apresentarem a mesma tendência, as instituições privadas continuam predominantes na educação superior, com 89,4% do número total de IES (Resumo Técnico Censo da Educação Superior de 2009, p. 10). Fonte: MEC/INEP/DEED.

Podemos entender que os imperativos das políticas econômicas, vêm se sobrepondo às políticas educativas, com a proposição de uma subjetividade construída sobre uma nova retórica, que assume o mercado como referência de gestão educacional. (CUNHA 2006).

Na perspectiva da teoria crítica, Krahe (2009) diz que as modificações curriculares analisadas por ela possibilitam ligar as reformas educacionais à abertura política dos anos 1980, permitindo a sustentação de correntes teóricas que influenciaram decisivamente a legislação vigente. Em decorrência disso, a autora diz que se vive um intenso debate relativo ao caráter das instituições formadoras de professores e também às diretrizes norteadoras dessa formação.+(KRAHE, 2009, p. 162).

Krahe (2009), traz ainda relevantes contribuições a partir de análise comparativa sobre reformas nos cursos de licenciatura e suas modificações curriculares para a formação de professores, desvelando racionalidades que comandam os modelos curriculares, bem como a prática docente. Aponta elementos que indicam a utilização de pressupostos progressistas, como o modelo de integração, de racionalidade prática, interligados a propostas enraizadas numa racionalidade técnico-instrumental, traços ligados a uma sociedade conservadora+(KRAHE, 2009) ainda presentes nos currículos.

Nas reformas curriculares analisadas por Krahe (2009, p. 164-166), uma das dificuldades apontadas é que a mudança de códigos, não aconteceu sem restrições por parte dos professores, logo, as mudanças de hábitos não se estabelecem somente pelas políticas. Nesse sentido, a autora escreve que o sistema atual de estrutura da maioria das universidades brasileiras, divididas em departamentos, continua fomentando a fragmentação e o isolamento das disciplinas e dos professores, criando barreiras à integração.+

Diz ainda que as discussões acadêmicas, no âmbito da educação, ficaram em defasagem em relação a outros países que há muito tempo usufruem de propostas inovadoras nas suas salas de aula. Entretanto, afirma que é preocupante que o fato de que o currículo de formação de professores se acomode às propostas inovadoras da profissão+somente na última década do século XX.

O processo de elaboração das propostas de diretrizes curriculares para a graduação . conforme sugere o Parecer CNE/CP 09/2001 . consolidou a direção da

formação para três categorias de carreiras: bacharelado profissionalizante, bacharelado acadêmico e licenciatura.

Dessa forma, com a Resolução CNE/CP 01/2002, a licenciatura ganhou terminalidade e integridade, exigindo como determina a lei, a definição de currículo próprio, evitando assim confundir a formação caracterizada pelo 3+1+, isto é, três anos de bacharelado e um de licenciatura. Nesse caso, evidencia-se a pura racionalidade técnica numa proporção de três vezes para a carga de formação da especificidade em comparação com a formação pedagógica, que recebe uma parcela ao final do curso, às vésperas do estágio supervisionado.

Nessa perspectiva, Krahe (2004) já tinha feito referência à Resolução CNE/CP 01/2002 pela importância e legitimidade que ganham as licenciaturas, por serem cursos com características próprias, independentes dos bacharelados, assim como fizera críticas à forma fragmentada da relação entre professores que trabalham com os mesmos alunos em disciplinas específicas.

Aqui faço um parêntese para destacar o que já falei na seção acima, a exemplo do que ocorre na Resolução CNE/CP 01/2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, que ganham legitimidade e características próprias, como bem mencionou Krahe (2004). Contudo, no que se refere a formação dos professores para atender à demanda da educação especial, ainda é quase invisível e fragmentado, considerando a composição de seus 19 artigos, somente dois⁴² dispõem em seus textos uma tímida referência à necessidade de acolhimento e o trato para diversidade, e entre vírgulas diz: "são incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais."

Nesse contexto podemos inferir que, por um lado, induz e reforça que a educação especial é diferenciada e serve para remediar problemas específicos,

⁴² Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para: [...] II . o acolhimento e o trato da diversidade; [...]

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas: [...] § 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando: [...] II . conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; [...]

contrapondo os discursos das políticas de educação para todos e, por outro lado, permite uma leitura de que não existe uma unidade nos discursos como política educacional de uma nação, à medida que se sobrepõem ou se anulam e até se desencontram dentro de um mesmo ministério, nesse caso o da educação.

Diante dos desafios e mudanças a serem enfrentados no que se refere ao campo da formação de professores nas diferentes etapas e modalidades da educação básica, muitas questões emergem da temática e promovem um turbilhão de movimentos, reflexões e confrontos que, ao mesmo tempo em que criam espaços de debate, de procuras e inquietações, indicam um tempo de transformações e novas possibilidades.

Saviani (2008) escreve que a questão pedagógica vai lentamente ocupando lugar central nas reformas educacionais, mas ainda não encontrou encaminhamento satisfatório e, apesar das sucessivas mudanças, o padrão de preparação docente não alcança o desejado para enfrentar os problemas da educação escolar no Brasil.

O mesmo autor traz reflexões a respeito de inquietações referentes ao modo como a dissociação das especializações é processada nas universidades, afirmando que parece que na raiz desse mal-estar está a dissociação entre os dois aspectos indissociáveis do ato educativo e, portanto, da função docente: a forma e o conteúdo.+(SAVIANI, 2008, p. 14). Ele aponta também para a descontinuidade das etapas da educação, indicando que o estudante pode esquecer elementos do currículo que supostamente aprendeu ao longo da educação básica quando faz vestibular em uma determinada especialização.

Já em 1989, Apple trazia importantes contribuições dizendo que as escolas estão organizadas de tal forma que auxiliam na produção do conhecimento técnico-administrativo necessário para expandir mercados, controlar o trabalho e as pessoas, produzir a pesquisa básica aplicada e exigida pela indústria, entre outras coisas, e não apenas para ensinar o conhecimento referente a quê, como e para quê, exigido pela sociedade. Afirmava ainda que a forma e o conteúdo do currículo adquirem grande importância se se trata de ver como a dominação cultural opera e & [{ [Área é criada+(APPLE, 1989, p. 36, grifo do autor).

Esse conhecimento age sob forma de capital e, como capital econômico, esse capital cultural tende a ser controlado e a servir aos interesses das classes mais poderosas da sociedade. Os capitais cultural e econômico estão inextricavelmente vinculados.+Conforme é observado por Apple (1989, p.37), o tipo

de conhecimento considerado como o mais legítimo na escola, a qual atua como um complexo filtro para estratificar grupos de alunos, está conectado às necessidades específicas de nosso tipo de formação social.+ Como o autor já apontava, por exemplo, para a necessidade de interpretar o processo de escolarização, tanto como um sistema de reprodução quanto um sistema de produção.+(APPLE, 1989, p. 37).

Torna-se claro, a partir das contribuições de Apple (1989, p. 14), que as conexões mantidas pelas instituições educacionais, tanto em produção de conhecimento quanto em suas emergentes conexões com os interesses empresariais+ podem estar gerando as práticas e regras dominantes na vida dos educadores.

Essas questões suscitam reflexões que remetem a diferentes situações que vivenciamos por vezes como opressores, outras como oprimidos, sem perceber a existência de uma linha divisória, sendo interpelados por situações que vêm pela história e não pedem licença, pois já estão enraizadas de forma a preservar o modo que supostamente é dado como oficial. Isso tem a ver com nossa identidade, com a forma como nos posicionamos de diversas maneiras ao longo de eixos variados de poder e dentro de um nexo de relações e contextos inconstantes.+(APPLE; BURAS, 2008, p. 16).

Nessa perspectiva os autores referem-se à forma como o terreno da mudança cultural vai sendo preparado em meio a tantas complexidades que está relacionada com as disputas entre grupos que dominam e que são dominados para definir o que conta como conhecimento e para se apropriar de recursos políticos, econômicos, culturais e sociais em uma variedade de contextos educacionais no âmbito nacional e internacional.+(2008, p. 14).

Segundo Apple e Buras (2008), na maioria das vezes essas mudanças . na economia e na sociedade . que beneficiam mais algumas categorias que outras não se dão pela força, mas por consentimento daqueles que buscam reconhecimento do seu conhecimento com vez e voz em cada espaço social, aqueles que se caracterizam pela dinâmica do poder diferencial e pelas complexidades e contradições da identidade e da ação, buscando aquilo que tem maior visibilidade e eco em diferentes contextos com interesses afins, especialmente motivados pelas tendências econômicas, ainda que geralmente sejam opostos, nesse dar e receber entre opressor e oprimido.

Frente ao exposto, entendo que o campo da formação de professores é tensionado por muitos questionamentos que se originam no cerne de crises, talvez motivadas, neste momento histórico, pela imposição do modelo neoliberal que coloca em xeque a noção das conquistas coletivas e a democratização do acesso ao ensino superior público e de qualidade para todos.

Santos (2002, p. 34) alerta para a importância de refletirmos sobre o momento que vivemos lembrando que

nos últimos trinta anos a desigualdade na distribuição dos rendimentos entre países aumentou dramaticamente. A diferença de rendimento entre o quinto mais rico e o quinto mais pobre era, em 1960, de 30 para 1, em 1990, de 60 para 1 e, em 1997, de 74 para 1. As 200 pessoas mais ricas do mundo aumentaram para mais do dobro sua riqueza entre 1994 e 1998. Os valores dos três mais ricos bilionários do mundo excedem a soma do produto interno bruto de todos os países menos desenvolvidos do mundo onde vivem 600 milhões de pessoas.

Esses fatos, que para muitos refletem somente questões econômicas, têm consequências concretas em diferentes áreas, criando e propagando um modelo hegemônico de organização social ideal para todos. Nesse sentido, o autor afirma que *o único modelo eficaz e emancipatório de enfrentar a globalização neoliberal é contrapor-lhe uma globalização alternativa, uma globalização contra-hegemônica.* (SANTOS, 2011, p. 56).

Até aqui fiz uma breve análise do contexto educacional nos últimos anos, buscando aportes nos teóricos citados acima para, com base neles, entender o que está por trás daquilo que se quer quando se organizam as diretrizes nacionais da educação, com a regulação e intervenção do Estado através da constante reorganização do discurso legal, que notoriamente tem se limitado à elaboração de políticas com objetivos determinados. E, igualmente, para entender como é possível aliar ensino e pesquisa, quais as disciplinas e/ou especializações teriam condições de ensinar o que foi traçado como metas para as políticas educacionais.

Cunha (2006, p. 27) chama a atenção para os saberes dos professores que também são atingidos pelas crises que compõe esse cenário. Abalados os conhecimentos que dão sustentação a um ensino prescritivo e legitimado pelo conhecimento científico, o professor vê-se numa emergência de construção de novos saberes.

A seguir apresento diretrizes voltadas para a formação de professores e para a educação especial na educação básica, que podem estar identificando os aspectos que caracterizam e dão sustentação a esse processo, bem como as suas implicações na formação educativa e na decisão pedagógica.

5.3 DIRETRIZES NACIONAIS: PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL E PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Por muito tempo perdurou o entendimento de que a educação especial organizada de forma paralela à educação comum seria mais apropriada para a aprendizagem dos alunos que apresentavam deficiência, problemas de saúde, ou qualquer inadequação com relação à estrutura organizada pelos sistemas de ensino. Essa concepção exerceu impacto duradouro na história da educação especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à dimensão pedagógica (BRASIL, 2008a, p. 14).

Escolhi iniciar com essa citação para expressar, em parte, problematizações que venho construindo nesse estudo, que me levam a olhar mais de perto para as possíveis fronteiras entre a produção de ensino e da pesquisa e a prática pedagógica na educação básica.

Como diz Baptista (2001, p. 37) . em entrevista dada juntamente com Skliar . a inclusão exige competência pedagógica+. Durante muito tempo predominou o fato de que a prática pedagógica com alunos com deficiência decorria dela própria, e conhecia-se a deficiência e os limites do aluno para que o trabalho fosse sobre essas falhas.+

Na visão de Baptista (2001), o movimento de inclusão veio colaborar para o debate relativo aos limites da escola e à necessidade de intensas mudanças, identificando uma grande distância entre a visão econômica, de barateamento dos serviços da educação, e a inclusão. Afirma que tais mudanças exigem investimentos contínuos e dependem, em grande parte, da exigência de projetos político-pedagógicos que **suportam** as mudanças legislativas.+(BAPTISTA, 2001, p. 32, grifo meu).

Parece-me muito sensata a colocação do autor, quando consideramos as condições das redes públicas de educação básica no país e a formação de seus professores, que dependerá sim de algumas condições objetivas básicas que as escolas públicas deverão alcançar . questões de financiamento, infraestrutura, formação inicial e continuada dos professores, relação aluno/professor/família entre outros . , prevendo e garantido em seus projetos político pedagógicos, uma proposta de trabalho em que acreditem e que garanta aquilo que a escola planejou e definiu, ou desprezou em seu projeto pedagógico, para além das questões financeiras, que por um lado, sem elas há improviso utilizando-se dos espaços já construído e, por outro, necessita de grandes investimentos arquitetônicos e de acessibilidade.

A proposta da educação especial não pode se restringir somente a modificação de conceitos definidos pela legislação vigente, que tem sido uma constante, mas na compreensão desses conceitos, os quais possam estabelecer relação entre causa e efeito na reestruturação do ensino, que sustentem e suportem essas mudanças.

Entretanto, essas questões fazem emergir questionamentos que se referem aos saberes produzidos, ressignificados e/ou refletidos nos cursos de formação continuada de professores, que podem estar ausentes da academia e dos projetos político-pedagógicos. Os dispositivos legais, por sua vez, regulam, mas também deixam margens a diferentes interpretações no contexto da educação básica, gerando efeitos de sentidos na prática docente, especialmente pela complexidade e condições de trabalho.

Nessa perspectiva, o estudo da linguagem não está separado da sociedade que o produz, a exemplo da criação da Nova CAPES, que visa abranger o maior número de docentes nos diferentes programas de formação disponibilizados pelo Ministério de Educação. Nesta, não se percebe a interlocução com a educação especial, considerando também que nem sempre a formação dos professores encontra-se no centro desse debate, mas pode estar se pautando em índices de desempenho, que também pode estar atendendo a demandas de princípios empresariais.

Faz-se relevante para a contextualização do estudo apresentar alguns documentos oficiais surgidos a partir da década de 1990 os quais estabelecem diretrizes que orientam a educação nacional . no contexto da formação de professores da educação básica e da educação especial . e que podem traduzir a

dimensão da implementação de políticas públicas educacionais que se refletem em inúmeros movimentos, debates políticos e acadêmicos, reformulações de cursos, adaptações de IES, mudanças de nomenclatura, na educação básica e superior, bem como de suas modalidades educativas.

Para que o leitor perceba esses reflexos, utilizo-me do Censo Escolar MEC/INEP, que apresenta anualmente informações que registram o panorama estatístico na educação brasileira em suas etapas e modalidades de ensino, possibilitando a criação de novos indicadores acerca da qualidade da educação.

Nessa perspectiva, pretendo ressaltar indicativos que vêm se desenhando na educação brasileira nos últimos tempos, a partir das políticas de educação especial adotadas pelo Ministério da Educação. Deixo claro que, mesmo não sendo o foco central desta pesquisa, considero relevante conhecê-los, pois é por dentro e a partir destes dados que os professores trabalham nas escolas de ensino regular.

A proposta de inclusão escolar indica e traz mudanças que são refletidas em números: a partir de dados estatísticos, constata-se que houve um considerável aumento das matrículas nessa modalidade de ensino no período de 2007 para 2012. Curiosamente, com um percentual de 10% no período de 2009 para 2010 . período no qual comecei traçar rumos da minha investigação . e com percentual de 9,1% no período de 2011 para 2012 . últimos dados coletados . , conforme se vê a seguir:

Tabela 13 – Número de Matrículas na Educação Especial por Etapa de Ensino – Brasil – 2007-2012

Ano	Total Geral	Classes Especiais e Escolas Exclusivas						Classes Comuns (Alunos Incluídos)					
		Total	Ed. Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Ed. Profissional	Total	Ed. Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Ed. Profissional
2007	654.606	348.470	64.501	224.350	2.806	49.268	7.545	306.136	24.634	239.506	13.306	28.295	395
2008	695.699	319.924	65.694	202.126	2.768	44.384	4.952	375.775	27.603	297.986	17.344	32.296	546
2009	639.718	252.687	47.748	162.644	1.263	39.913	1.119	387.031	27.031	303.383	21.465	34.434	718
2010	702.603	218.271	35.397	142.866	972	38.353	683	484.332	34.044	380.112	27.695	41.385	1.096
2011	752.305	193.882	23.750	131.836	1.140	36.359	797	558.423	39.367	437.132	33.138	47.425	1.361
2012	820.433	199.656	18.652	124.129	1.090	55.048	737	620.777	40.456	485.965	42.499	50.198	1.659
Δ% 2011/2012	9,1	3,0	-21,5	-5,8	-4,4	51,4	-7,5	11,2	2,8	11,2	28,2	5,8	21,9

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Nota: Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).

Esses indicadores apresentam a evolução das matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular,

expressando conseqüentemente a necessidade de ações que promovam e fortaleçam políticas públicas no âmbito da educação especial, de forma articulada às políticas de formação de professores.

Assim, volto meu olhar para a ação pedagógica, reafirmando que será dentro e a partir dela que analiso as relações que se estabelecem entre os o campo epistemológico da formação continuada na educação especial e a forma como os professores racionalizam este conhecimento no cotidiano da educação básica, buscando identificar se os conhecimentos têm contribuído para a docência.

À luz do que é apontado no documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), o professor deve ter conhecimentos gerais de docência e conhecimentos específicos para atuar na educação especial, como base de sua formação inicial e continuada.

Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2008a, p. 17-18).

Cabe observar também indicadores⁴³ sobre os docentes que atuam na educação brasileira, os quais ampliam cada vez mais o escopo de informações na medida em que salientam dados, antes não declarados, que revelam as categorias abrangidas por estes profissionais do magistério que atuam nos distintos sistemas de ensino brasileiro no exercício de distintas funções.

Refiro-me às políticas educacionais que resultam de um conjunto de princípios historicamente construídos, que, por um lado, apresentam passos significativos no sentido de universalizar o acesso e a qualidade em todos os níveis e modalidades da educação, enquanto, por outro, apresentam limitações no que se refere às diretrizes curriculares nacionais específicas para as etapas e modalidades da educação básica, marcadas por uma lógica paradoxal na oferta de um em detrimento de outro.

⁴³ Cf. Sinopse do Professor 2009d . atualizado em 12/01/11. A Tabela 10.7 e a Tabela 10.8 apresentam a formação dos professores que atuam na educação especial.

O Parecer do CNE/CEB n. 13/2009, que dispõe sobre as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado, aponta que a proposta remete ao sentido da educação especial já expresso na CF/88, que interpreta esta modalidade não substitutiva da escolarização comum e define a oferta do atendimento educacional especializado . AEE em todas as etapas, níveis e modalidades, preferencialmente no atendimento à rede pública de ensino.+(BRASIL, 2009f, p. 1).

Vivemos um momento de visíveis avanços da educação inclusiva, tanto no rompimento com a segregação de alunos como na sua inclusão no ensino regular e no campo de estudos e pesquisas. Entretanto, esses avanços não eliminam os desafios, conflitos e tensões que circulam no entorno da temática, especialmente no preparo dos professores para atender a tamanha diversidade e suas implicações na formação educativa e na decisão pedagógica destes docentes no contexto da educação especial.

Recentemente o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresentou a nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que desencadeou um conjunto de medidas que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos+(BRASIL, 2008a, p. 5).

Essas medidas estão em sintonia ao apresentar objetivos comuns na Resolução CNE/CEB n. 04/2009, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, e no Decreto n. 7.611/2011 que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

O atendimento educacional especializado organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade considerando as necessidades específicas dos alunos. Essas atividades no AEE se diferenciam daquelas realizadas na sala de aula comum do ensino regular, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.+(BRASIL, 2008a, p. 16).

Entretanto, o embate travado na definição das políticas de educação não provoca por si só a modificação automática nas práticas docentes, nem promove um efetivo processo de ensino e aprendizagem que garanta a inclusão de todos os

alunos no ensino regular, mas indica a produção de um determinado tipo de docente⁴⁴ e a ausência de sintonia, na formação inicial e continuada disponível aos professores nas IES, com as práticas e decisões pedagógicas em curso na escola básica, no âmbito da educação especial, indicando que há um desencontro nos textos acerca das políticas para educação especial na educação básica e no que se refere à formação de professores.

Nesta investigação, consideram-se também os impactos, limitações e avanços que resultam de políticas educacionais em consonância com movimentos internacionais, tais como a Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia), de 1990, a Conferência Mundial sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (Salamanca, Espanha), de 1994, já mencionadas acima, como também a Conferência Mundial de Educação Superior (Paris, França), de 1998.

Observam-se também as políticas regionais de educação especial no Brasil, resultando num estudo específico sobre a temática em âmbito nacional, em termos de educação geral, onde a análise se restringiu aos documentos normativos mais atuais e abrangentes de cada estado+ [...] que permitiriam uma visão bastante abrangente do quadro nacional, inclusive pelo efeito indutor exercido pelas políticas nacionais e estaduais junto aos sistemas municipais de ensino.+ (BUENO; FERREIRA, 2003, p.1-2).

No referido estudo, a região Sul é contemplada pela análise de Baptista (2003), quando aponta para a sintonia e coerência existentes nos referidos estados . Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná . entre as disposições gerais e as diretrizes nacionais, embora haja legislação diversificada para o atendimento da área.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional . Lei n. 9.394/96, Art. 59º, recentemente alterado pela Lei n. 12.796/13, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:+currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino

⁴⁴ Utilizo aqui o que Isaia (2003, p. 243) denomina de solidão pedagógica, que representa o %ã ^ •] ; ^] æ! [Á á [• Á] ; [~ ^ • • [; ^ • Á á ã æ} c ^ Á á æÁ æ˘ • - } & ã æÁ á ^ A & [{] æ! c ã | @æá [• Á] æ! æÁ [Á ^ } ~ ; ^ } c æ{ ^ } c [Á á [Á æc [Á ^ á ˘ & æc ã

fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar; assim como instrumentalizar e capacitar professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para o atendimento especializado, e professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

A LDB/96 também define, em seu Art. 87, § 4º, que no prazo de uma década (1997-2007) a admissão de professores será apenas aos habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Quer dizer, desde 1997 a legislação vem apontando uma exigência de formação em nível superior que não foi cumprida em uma década, como fora previsto, sendo essa uma das razões que estimulam diferentes maneiras (cursos à distância, em finais de semana, com carga horária reduzida...) de atingir a meta, além de abrir possibilidades, no Art. 62º, de que ela ocorra em outros espaços que não necessariamente a universidade. A reforma para a formação de professores, como área estratégica para as mudanças pretendidas, determina, entre outras medidas, criação de novas instâncias para a formação, promovendo com isso a multiplicação de outras tantas instituições privadas, pela facilidade propiciada sem garantia de qualidade.

Nesse contexto, o referido artigo apresenta-se com nova redação, dada pela Lei n. 12.796/13, anunciando mecanismos facilitadores para acesso e permanência em cursos de formação docente, como incentivos para formação de docentes para educação básica, conforme se lê a seguir:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. [...]

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. [...]

Nessa perspectiva, esse artigo redefine o que já estava previsto para almejada formação inicial de professores, em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena . ampliando a área de atendimento em que o docente atuará. Contudo, para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a legislação ainda permite em caráter de excepcionalidade, a formação em nível médio, na modalidade normal, o que considero retrocesso, pois estávamos caminhando para a formação exclusivamente em nível superior, apesar de considerar as assimetrias regionais. Pode-se inferir que há preocupação com regiões pouco assistidas, as quais deveriam ser subsidiadas, garantindo educação de qualidade socialmente referenciada como um direito de todos, em vez de nivelar em menor escala de formação para toda nação.

A LDB/96⁴⁵ também determinou a criação dos institutos superiores de educação e atribuiu a eles cursos formadores de profissionais para a educação básica. Segundo Saviani (2008, p. 8), isso aponta para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo.+Além disso, diz que essa nova figura de instituições de nível superior emerge como instituições de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração.+ (SAVIANI, 2008, p.8) O autor aponta também que essas características não ficaram imunes às novas diretrizes curriculares do Curso de Pedagogia+, (idem, ibidem, p.8) aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e contidas na Resolução n. 1/2006, que expressa o seguinte:

Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:
[...] III . atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, **e opcionalmente, a educação de**

⁴⁵ Lei Federal 9.493/96, Art. 63ºK Á %oU • Á Q} • c ã c ~ c [• Á Û ~] ^ ãõã [| ^ • Á â ^ Á Ò â ~ & æ8
I . cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
II . programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
III .] | [* | æ{ æ• Á â ^ Á ^ â ~ & æ8 ë [Á & [} c ã } ~ æâ æÁ] æ! æÁ [• Á] | [~ ã • (BRASIL, 1996).

pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não governamentais, escolares e não escolares públicas e privadas; [...]

Art. 9º Os cursos a serem criados em instituições de educação superior, com ou sem autonomia universitária, e que visem à Licenciatura para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, deverão ser estruturados com base nesta Resolução.

Vale lembrar que foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura, somente quatro anos após a Resolução CNE/CP n. 01/2002. Esta resolução definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena, já referidos acima, que também formam professores para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental, porém com exigência de carga horária⁴⁶ distinta para a formação dos mesmos profissionais. Contudo, não prevê formação para os dois modelos de professor capacitados e especializados já anunciados na LDBN/96, e nos vários artigos da Resolução de 2001 que vemos a seguir.

Nesse processo de mudanças, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica determinam, através da Resolução CNE/CEB n. 02/2001, que

⁴⁶ **Resolução CNE/CP N. 2, de 19 de fevereiro de 2002. Art. 1º:** Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria/prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I . 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II . 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III . 1.800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; IV . 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular

I . 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II . 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III . 1.800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; IV . 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular

Resolução CNE/CP N. 1, de 15 de maio de 2006. Art. 7º: O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I . 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos; II . 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição; III . 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I . professores das classes comuns e da educação especial **capacitados e especializados**, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos; [...]

IV . serviços de **apoio pedagógico especializado**, realizado, nas classes comuns, mediante:

a) atuação colaborativa de **professor especializado** em educação especial; b) atuação de **professores-intérpretes** das linguagens e códigos aplicáveis; c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

V . serviços de **apoio pedagógico especializado** em salas de recursos, nas quais o **professor especializado** em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos;

VI . condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, **inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa**. (grifo meu).

A redação apresenta-se detalhadamente, anunciando questões que se contrapõem para garantir o atendimento previsto nas classes comuns. Ao anunciar que as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na sua organização **professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados**, supõe-se que em todas as escolas estão repletas desses profissionais esperando pela chegada dos alunos com NEE, o que não condiz com os levantamentos apresentados nas estatísticas do censo escolar. Contudo, esse mesmo artigo prevê no item VI uma **reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa**, porém sem nenhuma garantia de previsão ou de provimento para que esse processo aconteça.

Fica evidente, no entanto, que as diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento especializado complementar ou suplementar, utilizando-se de materiais e equipamentos específicos, além de recursos humanos capacitados, especializados. Entretanto, ao admitir a possibilidade de substituir o

ensino regular, elas não potencializam a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino prevista no artigo acima.

O mesmo acontece quanto à qualificação dos professores descrito na Resolução CNE/CEB n. 02/2001, em seu Art. 18, quando afirma que cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados, diferenciando os docentes capacitados/especializados para atender alunos com necessidades especiais, conforme prevê a LDBN/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

Entretanto, as políticas educacionais implementadas ainda não atingiram o objetivo referente à formação para todos os professores das classes comuns do ensino regular, os quais podem e devem atender alunos com necessidades especiais desde que tenham comprovado em sua formação, tal como determina o inciso 1º do Art. 18º da Resolução CNE/CEB n. 02/2001:

Art.18 . § 1º São considerados **professores capacitados** para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais **aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior**, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

- I- perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
- II- flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
- III- avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
- IV- atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

Contudo, transcorrida uma década da instituição de diretrizes nacionais para a educação especial, prevista na Resolução CNE/CEB 02/2001 . em conformidade com a CF/88, com a LDBEN 9.394/96, e com fundamento no Parecer CNE/CEB 17/2001 . , as assimetrias aumentaram no interior das escolas, tanto em relação aos alunos com NEE que chegam à escola quanto ao preparo/despreparo dos professores para atender esta demanda, que pouco se aproxima do que está previsto nos demais incisos do mesmo artigo:

Art. 18º . § 2º São considerados **professores especializados em educação especial** aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

§ 3º Os **professores especializados** em educação especial deverão comprovar:

I . **formação em cursos de licenciatura em educação especial** ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II . complementação de estudos **ou pós-graduação** em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;

§ 4º Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de **formação continuada, inclusive em nível de especialização**, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

A expansão de oferta para formação de professores tem sido um traço marcante nas políticas educacionais, e trouxe para o debate educacional novos temas e novas interpretações em relação à sua formação e à sua prática que ainda não atingem sua plenitude em termos de ações e demandas, visando assegurar o alcance das metas traçadas e exigidas pela legislação, suscitando a união de esforços na busca de qualidade.

Essa expansão se dá acompanhada de um projeto de nação que também pode estar buscando o aumento da produtividade do trabalho, concomitante ao novo padrão de sociabilidade neoliberal no âmbito escolar.

Nesse contexto, o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica estabeleceu no país um novo regime de colaboração da União com os estados e municípios, visando atender à demanda de formação de professores em diferentes áreas de conhecimento em todas as regiões.

Mais recentemente, a Resolução CNE/CP n. 01/2009 estabeleceu diretrizes operacionais para a implantação do programa emergencial de segunda licenciatura para professores em exercício na educação básica pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de educação superior, com a finalidade de organizar a oferta de

cursos, definindo no Art. 4º que a organização curricular deve articular duas dimensões: a formação pedagógica e específica nos conteúdos da área ou disciplina para qual será licenciado.+

Trata-se, portanto, de alternativas para que os professores já licenciados atuem em áreas ou disciplinas distintas, podendo suprir as vagas em aberto em outras áreas, que vem sendo apresentado pelo conjunto de informações detectadas no censo escolar.

Com o Decreto 6.755, de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, há fomento a programas de formação inicial e continuada. Em consonância com o referido decreto, a Portaria Normativa n. 09/2009 instituiu o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, que, por intermédio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em colaboração com as Secretarias Estaduais de Educação, tem a finalidade de atender a demanda para a formação inicial e continuada dos professores das redes públicas de educação básica.

Entretanto, as secretarias estaduais de educação devem propor um acordo de cooperação técnica, de modo a articular ações, otimizar recursos e potencializar esforços, em interação com sistemas de ensino e instituições formadoras, conforme já referi em outra seção. Isso deve ser feito mediante a criação de seu Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração com a União, Distrito Federal e municípios, a formação inicial e continuada desses profissionais em todas as etapas da educação básica, de acordo com diagnóstico e necessidades constatadas.

Assim, por um lado, essa estratégia para a oferta de formação adequada a todos os docentes tem muita relevância na medida em que pretende suprir as necessidades de cada região; por outro, as instituições públicas de educação superior do Brasil . incluindo as federais, estaduais e comunitárias . não terão formação dos professores do interior do país, pelo restrito número de IES em proporção à extensão territorial onde as IES públicas não atuam.

Considerando que o foco desta pesquisa é formação continuada em educação especial e a relação com o trabalho docente na educação básica, examino também a Resolução CNE/CEB n. 04/2010, que definiu Diretrizes Curriculares

Nacionais Gerais para a Educação Básica, especificando suas etapas e modalidades.

As intenções de construir elementos constitutivos para operacionalizar essas diretrizes apontam exigências que correspondam a um projeto de nação, tendo como um dos focos a valorização do profissional e os programas para formação inicial e continuada de professores, referenciados em 10 artigos, no seu conjunto de 60 artigos. Essa resolução destina o Capítulo IV especialmente para o professor e a formação inicial e continuada, contudo, sem deixar claro quais são as formas e os tempos dessa formação.

Conforme é expresso em seu Art. 2º, inciso III, estas diretrizes curriculares buscam orientar os cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam.

Referem-se à valorização dos profissionais da educação no Art. 4º, inciso VII, e no Art. 9º, inciso V, pressupondo como requisito de qualidade a valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico (Art. 9º, VIII). Contudo, o padrão desejado não condiz com a realidade das diferentes regiões do país, que operam em condições desiguais, especialmente no que se refere à remuneração e aos programas de formação.

Quando se trata de projeto político-pedagógico, as diretrizes tornam a citar, no seu Art. 44, várias instâncias de construção coletiva determinadas entre diagnósticos, fundamentos, ações que devem ser contempladas . inciso VIII . no programa de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, regentes e não regentes.

O Capítulo IV desta Resolução CNE/CEB n. 04/2010, preconiza em seus artigos⁴⁷ o perfil de docente para a educação básica, explicitando, em seu texto,

⁴⁷ CE: c È Á Í Î K Á %CEÁ c æ! ^ ~ æÁ à ^ Á & ~ ã à æ! Á ^ Á ^ à ~ & æ! Ê Á ~ ~ ^ Á æÁ ~ ~ } à formação inicial e continuada dos profissionais da educação instauram, reflete-se na eleição de um ou outro método de aprendizagem, a partir do qual é determinado o perfil de docente para a Educação Básica, em atendimento às dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas.
§ 1º Para a formação inicial e continuada, as escolas de formação dos profissionais da educação, sejam gestores, professores ou especialistas, deverão incluir em seus currículos e programas: a) o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; b) a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; c) a participação na gestão de processos educativos e na

como a regulação age definindo o lugar que o professor deve ocupar, indicando a complexidade de um poder discursivo, instaurando um método de aprendizagem que atenda às dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas, responsabilizando os sistemas educativos e seus programas de formação, prevendo incentivos para o resgate da imagem social do professor.

Definindo como parte integrante da educação regular a modalidade educação especial . em consonância com a CF/88, LDB/96 . , esta Resolução CNE/CEB 04/2010 refere-se à valorização das diferenças+(Art. 9º II), ao mesmo tempo em que apresenta um discurso excludente em seu Art. 21 . Parágrafo único, dizendo que essas etapas e fases têm previsão de idades próprias, as quais, no entanto, são diversas quando se atenta para sujeitos com características que fogem à norma, como é o caso, entre outros: III . de portadores de deficiência limitadora; e, surpreendentemente, a mesma resolução, em seguida, contém uma seção⁴⁸ específica que determina, em seu Art. 29, que os sistemas de ensino e unidades escolares devem matricular estudantes com deficiência, transtornos globais do

organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino; d) a temática da gestão democrática, dando ênfase à construção do projeto político-pedagógico, mediante trabalho & [| ^ c ã ç [Á â ^ Á ~ ~ ^ Á c [â [• Á [• Á ~ ~ ^ Á & [{] / ^ { Á æ Á & [{ ~ } ã â æ â ^ Á

Art. 58: A formação inicial, nos cursos de licenciatura, não esgota o desenvolvimento dos conhecimentos, saberes e habilidades referidas, razão pela qual um programa de formação continuada dos profissionais da educação será contemplado no projeto político- pedagógico.

Art. 59: Os sistemas educativos devem instituir orientações para que o projeto de formação dos profissionais preveja: a) a consolidação da identidade dos profissionais da educação, nas suas relações com a escola e com o estudante; b) a criação de incentivos para o resgate da imagem social do professor, assim como da autonomia docente tanto individual como coletiva; c) a definição de indicadores de qualidade social da educação escolar, a fim de que as agências formadoras de profissionais da educação revejam os projetos dos cursos de formação inicial e continuada de docentes, de modo que correspondam às exigências de um projeto de Nação.

⁴⁸ Art. 29: A Educação Especial, **como modalidade transversal** a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar.

§ 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

§ 2º Os sistemas e as escolas devem criar condições para que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do AEE deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes.

§ 3º Na organização desta modalidade, os sistemas de ensino devem observar as seguintes orientações fundamentais: I . o pleno acesso e a efetiva participação dos estudantes no ensino regular; II . a oferta do atendimento educacional especializado; III . **a formação de professores para o AEE e para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas**; IV . a participação da comunidade escolar; V . a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações e informações, nos mobiliários e equipamentos e nos transportes; VI . a articulação das políticas] g à | ã & æ • Á ã } c ^ ! • ^ c [! ã æ ã • È +

desenvolvimento e altas habilidades/superdotação+ (§ 1º) . em sintonia com a Política/2008 . , além de prever esta modalidade em seus projetos político-pedagógicos e observar orientações fundamentais: %a formação de professores para o AEE e para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas+ (§ 3º III), já previsto na Resolução CNE/CEB n. 04/2009:

Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

V . professores para o exercício da docência do AEE;

Art. 12. Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

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.

Nesse contexto, por um lado observa-se que as políticas educacionais avançam na pretensão de regulamentar e universalizar a educação pública, no sentido de não privilegiar sempre os já atendidos, vivendo-se um momento histórico no Brasil, com avanços significativos nesta última década. Por outro, a legislação preconizada não garante por si só o seu êxito na prática, como foi o caso do PNE de 2001, ao ter ficado distante de atingir as 295 metas estabelecidas entre ensino básico e superior, seja pela falta de articulação com planos de ação, seja pela falta de estratégias para aquelas metas serem colocadas em prática.

Entretanto, os avanços também se dão por mobilizações em fóruns e conferências nacionais e internacionais envolvendo a sociedade política e setores da sociedade civil num grande desafio de construir e consolidar uma proposta para a educação de nosso país, o que resultou no encaminhamento de subsídios para o PNE 2011-2020.

Contudo, a Conferência Nacional de Educação, ocorrida em Brasília em abril de 2010, que foi precedida por conferências municipais, regionais e estaduais, gerou grande expectativa e posições referentes a aspectos culturais, políticos e econômicos nos diversos segmentos da sociedade que pensam a educação da nação. Constata-se, entretanto, que os resultados encaminhados pela CONAE, em sua maioria, não foram atingidos, considerando o documento formulado e aprovado pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), que subsidiará as discussões para a CONAE prevista para fevereiro de 2014, sobre políticas educacionais, especialmente em relação aos desafios à educação básica e superior, em sintonia com as metas do Plano Nacional de Educação (CONAE, 2013a).

Nesse contexto, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação publicou o documento intitulado *Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como Política de Estado*, que analisa e faz sugestões à proposta do Plano Nacional de Educação do Executivo Federal . Projeto de Lei (PL 8.035/2010) (ANPED, 2011, p. 12), em tramitação no Congresso Nacional, onde foi apresentado em dezembro 2010.

O documento publicado pela ANPED descreve que o PL 8.035/10 vem *apresentando limites na organização, concepção de metas, articulação entre metas e estratégias* (ANPED, 2011, p. 17), como é o caso das quatro metas que se referem à formação docente, que são bastante representativas em proporção a um total de 20 apresentadas . meta 15, 16, 17, 18 . , porém não apontam de onde vão sair os recursos, nem estabelece prazos para cumpri-las. A ANPED, como associação científica em educação, com este documento se propõe

reafirmar os princípios que balizam sua atuação de entidade ímpar na área educacional, contribuindo, efetivamente, para a rediscussão e o avanço dos marcos político-pedagógicos e financeiros do PL 8.035/2010, pelo estabelecimento de um plano de Estado que realmente contribua para a melhoria e a democratização das políticas e processos de organização e gestão da educação básica e superior, bem como de suas modalidades educativas. (ANPED, 2011, p. 16).

De um modo geral, os textos aqui apresentados retratam momentos e movimentos vividos pelas políticas educacionais públicas e expressos nas diretrizes que recortei da legislação vigente, referindo-se à formação de professores e à educação especial, que trazem em sua diversidade importantes elementos para pensarmos a formação e o lugar que o professor ocupa neste contexto.

6 A ANÁLISE

*Para que minhas palavras tenham sentido
é preciso que elas já façam sentido.*
(Orlandi)

A composição do *corpus* da minha análise nasceu de um processo intenso de diálogo e refinamento dos enunciados. Deles, quatro eixos emergiram a partir dos discursos evidenciados nos dizeres e modos como as professoras alunas do curso de pós-graduação *lato sensu*. Especialização em Educação Inclusiva, significam, problematizam e evidenciam as contribuições da formação continuada no âmbito da educação especial para o trabalho docente na educação básica.

No exercício analítico, considerei todos os questionamentos que me instigaram ao longo desta investigação, e recolhi a mais variada documentação sobre formação de professores e educação especial em livros, artigos, teses, legislação, entre outros. Entretanto, percebo o uso recorrente dos mesmos conceitos, formas, terminologias e maneiras que vão se constituindo para falar da profissão e formação docente. Daí, Nóvoa (2008) refere-se ao conjunto díspar de discursos produzidos pelas diversas instâncias para falar e pensar a profissão docente. No decurso da última década esses discursos vêm se tornando dominantes, com práticas e políticas que por sua vez, geram, impõem, transportam e sugerem efeitos de sentidos.

Evidentemente, os conjuntos discursivos não se apresentam como uma unidade. Considerei dois grandes enfoques: o primeiro refere-se à legislação (nas três esferas de governo) quanto às medidas necessárias para assegurar uma educação de qualidade, mostrando como os sentidos vêm se constituindo em relação às políticas públicas referentes à formação de professores, educação especial, educação básica e valorização da carreira; o segundo refere-se ao modo como os sujeitos da pesquisa significam, problematizam e evidenciam as contribuições da formação continuada no âmbito da educação especial e a (não) relação com o trabalho docente na educação básica.

Estes dois enfoques vão sendo permeados por outros discursos, marcando suas aproximações e ou distanciamentos, que apresentarei em outros conjuntos discursivos, dentro de quatro eixos principais, assim denominados:

- a) Políticas Públicas Educacionais
- b) Epistemologia e Prática
- c) Formação Continuada
- d) e Valorização do Professor.

Os principais resultados apresentados mostraram que a grande maioria dos sujeitos da pesquisa avaliou positivamente o curso de pós-graduação em Educação *lato sensu* . Especialização em Educação Inclusiva, destacando as relações interpessoais e criação de vínculos, como também a importância do referencial teórico, todavia nem sempre compreendem como utilizam essas referências na prática cotidiana da educação básica.

Dessa forma, os enunciados indicam que estar em formação é um investimento pessoal que proporciona desenvolver projetos próprios, pensamento autônomo, identificação pessoal e profissional, que privilegiam trajetórias e projetos pessoais descolados de movimentos sociais e coletivos, porém a formação não se apresenta vinculada em primeiro lugar, aos projetos da escola.

Outro destaque é de que, para continuar estudando, é preciso reduzir o tempo de trabalho ou se licenciar, o que implicaria uma redução salarial. Por outro lado, algumas professoras indicam que faltam investimentos financeiros: estudar tem um custo alto e uma das motivações em realizar o referido curso foi a política de financiamento oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo.

Percebe-se que o curso teve uma grande influência na entrada e permanência dos profissionais em cargos de gestão, nos quais em sua maioria continuam atuando, direta ou indiretamente, no âmbito da educação especial na educação básica.

A análise possibilitou perceber vários outros acontecimentos que produzem efeitos e sentidos que remetem, em grande número, a destaques experienciais de suas práticas com alunos com NEE, nas escolas públicas de educação básica em que atuam, conforme apresento a seguir.

6.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

As mudanças no pensar, sentir, e fazer educação para todos não ocorrem num estalar de dedos, nem dependem da vontade de alguns, apenas. Por mais paradoxal que possa parecer, as transformações que todos almejamos levando nossas escolas a oferecerem respostas educativas de qualidade . ao mesmo tempo comuns e diversificadas . , não dependem, apenas, das políticas educacionais. (CARVALHO).

As políticas educacionais vêm criando novas regras, cargos, nomenclaturas, reformulações de cursos, adaptações de IES, na educação básica e superior, bem como definindo modos como ocorrem as articulações epistemológicas e políticas que podem estar determinando as formas que os professores atuam nas instituições de ensino.

Embora esses discursos oficiais procurem orientar um projeto de nação, cada ato normativo traduz a dimensão da implementação e institucionalização das políticas públicas, com um modo específico de regular, atingindo as diferentes etapas e modalidades educacionais em que se apresentam no interior das escolas. No entanto, muitas vezes falta articulação entre eles, tornando, assim, mais difícil seu cumprimento, apesar de terem como ponto comum a educação básica.

6.1.1 O que garantem as leis?

Nos últimos anos, nosso país atravessa um processo de desenvolvimento na área dos direitos humanos e sociais, sendo que um dos grandes focos é a educação, que se reflete em políticas públicas com programas e diretrizes que vêm sustentando os recursos destinados à sua qualificação, com vistas à formação e à valorização dos profissionais da educação como a inclusão social.

Entretanto, há uma retórica cada vez mais abundante sobre a valorização da profissão docente com um excesso de discursos sobre o papel dos professores, que na prática não correspondem à intencionalidade declarada, e estão longe de atingir

as necessidades das escolas, especialmente no âmbito de infraestrutura e recursos humanos, gerando um descompasso entre os princípios a serem contemplados e a realidade das instituições de ensino, a qual também é uma problemática evidenciada nesta pesquisa.

Ao serem indagadas sobre os desafios para uma educação de qualidade, podemos observar que o que dizem as professoras alunas passa pela infraestrutura das instituições de ensino indicando que as idealizações divulgadas, não têm caminhado na direção da formação e do trabalho docente e/ou de concretizar as demandas que permeiam as escolas, conforme se vê a seguir:⁴⁹

As políticas públicas voltadas para a educação precisam estar inteiradas das condições reais na escola . estrutura física, pessoal, acesso, segurança, etc., para então poder possibilitar uma educação de qualidade e que contemple a todos. (C3).⁵⁰

Assegurar que as leis que dizem respeito à educação sejam cumpridas. Assegurar a redução de turma e a bidocência quando houver necessidade de atendimento a alunos com NEE. (C1).

Inscrevo nesta perspectiva também os enunciados da prerrogativa legal que historicamente foram sendo produzidos por novos significados sociais, produzindo novos acontecimentos. Como exemplo, trago a legislação que garante um atendimento educacional especializado, já previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e que foi preciso ser ressignificado com outras leis correlatas, tais como a Resolução 01/2001, a Resolução 04/2009 e agora o Decreto n. 7.611/2011, que em seu Art. 1º anuncia sobre o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial, indicando as seguintes diretrizes:

- I . garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- II . aprendizado ao longo de toda a vida;
- III . não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- IV . garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;

⁴⁹ Os excertos dos dizeres das professoras alunas serão apresentados em itálico.

⁵⁰ Sigla criada por mim para referir as professoras alunas do curso de pós-graduação *lato sensu* . Especialização em Educação Inclusiva, de acordo com função que ocupavam no período de realização do referido curso: (P) Professora; (C) Coordenadora pedagógica; (OE) Orientadora Educacional e (D) Diretora, sempre seguidas de um numeral para nominar cada uma delas.

- V . oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- VI . adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
- VII . oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino;
- VIII . apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.

Enquanto a legislação apresenta as garantias de igualdade, adaptações e apoios em várias esferas, as professoras alunas, na tentativa de oferecer qualidade em seu trabalho, traduzem seu posicionamento afirmando o que enfrentam no âmbito da educação básica.

Esse fato pode estar indicando que investir apenas em formação seria inútil, na medida em que estas instituições necessitam do somatório de *recursos humanos para atender as necessidades da escola, bom ambiente de trabalho e recursos físicos adequados* (C1), como princípios de qualidade.

Os depoimentos apontam igualmente a necessidade de *cumprir e fazer cumprir as leis existentes* (D2), expressando que as condições oferecidas devem ser coerentes com os propósitos das políticas públicas, ao afirmar que *falta um maior investimento financeiro para a educação, maiores condições de acessibilidade dos alunos com necessidades educacionais especiais à escola*. (C1).

Esses enunciados das professoras alunas expressam que o que elas aprenderam e sabem não é suficiente para resolver as situações que enfrentam no âmbito da educação básica, apesar das proposições de políticas educacionais específicas, que se tornam apenas intenções sem tradução concreta. Alertam que as leis, normas, portarias e resoluções em vigor passam por diferentes interpretações que permeiam as realidades das instituições educacionais, lamentavelmente sem articulação concreta entre os poderes, visando qualificação. Uma professora expressa que

ainda se tem um longo caminho pela frente. É necessário que as políticas inclusivas sejam levadas a sério. A construção de uma sociedade ou escola inclusiva implica em transformar no que diz respeito ao currículo, a avaliação e principalmente, as atitudes. É preciso diferentes e múltiplas maneiras de se olhar o outro. (P4).

Por sua vez, em outra entrevista aprendemos que a *Tecnologia e inovação passam longe da escola pública* [...] e segue afirmando que tem [...] *uma aluna PC⁵¹ há oito anos, ela nunca teve uma cadeira adaptada, uma mesa adaptada, um computador adaptado e o banheiro adaptado ela não tem condições de usar, pois não segura nem a própria cabeça.* (P2).

Esses dizeres anunciam que é preciso fazer cumprir o que foi definido nas diretrizes nacionais, que deveriam levar em consideração todas as variáveis, desde a utilização de conceitos às condições de acessibilidade dos alunos com NEE, que incidem na aprendizagem, indicando que a prática docente vai muito além do acesso a matrícula ou tecnologia, evidenciando que os professores precisam lidar não só com saberes, mas também com a complexidade social.

Nessa perspectiva, Nóvoa (2001) escreve sobre a grande complexidade da profissão docente, dizendo que esta complexidade acentua-se pelo fato de a própria sociedade, por vezes, não ter clareza nem coerência em saber para quê ela quer a escola. Segundo o autor, essa incerteza muitas vezes ~~transforma~~ transforma o professor num profissional que vive numa situação amargurada, que vive numa situação difícil e complicada pela complexidade do seu trabalho+ (NÓVOA, 2001, p. 1), tal como a professora aluna expressa ao falar da sua experiência com aluno surdo, dizendo: *Eu senti uma dificuldade, por exemplo, com um aluno surdo. Como vou ensinar português se eu não falo a língua dele? [...] Como é que eu vou ensinar a minha disciplina? E se eu tiver que cobrar nota na minha disciplina?* (P1).

Cabe enfatizar que a Lei n. 10.436/2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação já previsto em 2002, determinando em seu Art. 4º, que o sistema educacional deveria

garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais . Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais . PCNs.

Corroborando esse direito, em 2005 o Decreto n. 5.626 reafirma a necessidade da disciplina nos cursos de formação de professores, conforme se vê a seguir:

⁵¹ A professora refere-se a aluna com paralisia cerebral.

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

A mesma professora, acima citada, ainda complementa: *A experiência pessoal que eu tinha dentro de mim para trabalhar com ele [aluno surdo], eu pensei que podia encontrar outros meios de conhecimentos para ajudar os alunos com necessidades especiais. (P1). Imaginou que podia, mas não confirma que encontrou esse conhecimento, nem mesmo no curso de especialização para lidar com o aluno surdo, que nesse caso é o domínio da língua de sinais.*

Nessa perspectiva, não é suficiente os professores terem conhecimentos sobre conteúdos ou técnicas mais atualizadas de ensino, como é descrito no Decreto n. 7.611/2011. Este propõe em seu Art. 5º, § 4º sobre a

produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade incluem materiais didáticos e paradidáticos em braile, áudio e Língua Brasileira de Sinais . LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo. (BRASIL, 2011).

É necessário um trabalho árduo que se situa para além das alterações didáticas e metodológicas; requer também a dimensão humana, política e ética por parte dos sujeitos envolvidos. (HARGREAVES, 2002).

Nos aspectos históricos, culturais, políticos e pedagógicos, esses enunciados são fragmentos que estão no bojo de discursos que possuem regularidades e dão significados às coisas, definindo o que pode e o que não pode ser feito.

Assim, entendo que o próprio contexto social é que produz esses sentidos, num conjunto de práticas que se articulam a partir de diferentes condições sócio-históricas em que os saberes e poderes são produzidos, à medida que o sujeito

professora se constitui na produção da cultura, sendo interpelado pelos sentidos produzidos nesse processo.

Por sua historicidade, complexidade e forma como a educação especial está presente na sociedade, percebo que o discurso das professoras alunas indicam um valor, à medida que salientam alguns aspectos e silenciam outros. Pode-se perceber que há significados próprios subjacentes às palavras de são impostas em forma de lei.

Há depoimentos que ressaltam aspectos morais e afetivos, evidenciados nos discursos que indicam o esforço que as professoras fazem para ultrapassar barreiras do âmbito pessoal e emocional na perspectiva da inclusão escolar e a responsabilidade de ter seu aluno aprendendo. Os enunciados acerca das práticas sinalizam seus efeitos que vão muito além de uma área de conhecimento, e por isso necessita, tanto quanto possibilita, um trabalho coletivo considerando que todas as áreas são chamadas a falar do assunto.

6.1.2 Recursos mediadores da aprendizagem

Para melhor entender as políticas educacionais, é preciso considerá-las no bojo das ações que as configuram. A falta de recursos tem sido um indicador de crises, nas mais diversas dimensões que vão além da crise financeira e falta de pessoal, mas também em relação ao conhecimento num mundo em rápidas transformações.

Os enunciados que se seguem possibilitam perceber que a tarefa do professor é constituída por múltiplas interações identificadas nos discursos das professoras alunas, quando se referem aos recursos materiais, que auxiliam o professor em seu planejamento e avaliação, que contribuem tanto para os professores quanto para os alunos, no processo de ensino e aprendizagem.

Destacam ainda recursos tecnológicos que se referem a equipamentos adaptados e acesso a tecnologias de informação minimamente básicas, infraestruturas que se referem aos aportes didáticos e patrimoniais da instituição, desde acessibilidades físicas a materiais didáticos, os quais são necessários e visam bons resultados de aprendizagem, conforme a seguir:

Recursos financeiros suficientes para que a escola possa preocupar-se e ocupar-se mais com o processo ensino-aprendizagem e não necessite realizar tantas festas, promoções, rifas, bingos, etc. para ao final do mês pagar suas contas. (C1).

A professora aluna expressa que a falta de recursos financeiros deixa marcas que vão além do seu papel principal o qual, em princípio, seria o *processo de ensino e aprendizagem*, indicando que as iniciativas dos sistemas de ensino, sejam municipais, estaduais ou federal, precisam contribuir efetivamente com os projetos político-pedagógicos das escolas, primando por questões básicas de que elas necessitam; com isso, evitando a sobrecarga dos professores em atividade que os estão dispersando de seu ofício.

Num outro ponto da entrevista também aparece nos excertos que, mesmo com a oferta, disponibilidade, daquilo que se considera necessário para educação de qualidade, outro entrave é a falta de disponibilidade de alguns professores que não se dispõem a participar de nenhuma formação.

Conseqüentemente, a necessidade de formação de professores torna-se um imperativo para a valorização e qualificação da educação: *Fazer que a formação continuada seja para todos, pois quem mais precisa não faz, por achar que não precisa ou por estar acomodado, seguro num concurso. (P3).*

Ao dizer que *deveria ser para todos*, o efeito do discurso supõe uma regularização, um jogo de força, indicando que *quem mais precisa* são professores que não participam e deveriam participar da formação oferecida, como requisito natural do trabalho em face ao avanço da educação e processos de suas repercussões sociais.

Contudo, repousa também num enquadramento daqueles que estão seguros na carreira/concurso, indicando a dinâmica de articulação das políticas de valorização com incentivos à continuidade de estudos. Pode ser paradoxal, porque reforça seu prestígio ou por serem trampolins individuais de elevação de remuneração, independentemente do nível de atuação dos professores na educação básica, o que por sua vez não garante qualidade. É o que se percebe nos dizeres das professoras alunas ao expressarem em que condições trabalham e nas críticas que fazem ao sistema:

A formação à distância está contribuindo para que os professores tenham a titulação, mas não o conhecimento. (P3).

[...] a falta de formação, em se disponibilizar a fazer, falta de estrutura física e vontade política para mudanças. (D2).

Ao apontarem as faltas e as condições em que trabalham, também justificam que suas ações se alicerçam na formação. Outra complementa:

Falta de estrutura e recursos humanos. Falta de redes de apoio ou apoio insuficiente. Dificuldade ou impossibilidade de acesso ao apoio especializado. Número elevado de alunos nas turmas. Despreparo do professor ou falta de disponibilidade do mesmo, que também não aceita ou não se sente à vontade frente às inclusões. (P2).

Os excertos a seguir indicam, por um lado, que, ao organizar seus planejamentos, as professoras alunas levam em conta a necessidade de ter ao seu alcance *redes de apoio*. Acentuam o valor do papel de outros especialistas, em detrimento ao âmbito das decisões pedagógicas, desconsiderando que o professor é a pessoa a quem se atribui a autoridade para dar cumprimento ao processo de ensino e aprendizagem.

Por outro, que há intenção de partilhar a responsabilidade e que o empenho deve ser coletivo, envolvendo outros profissionais para além da educação, ao anunciar a necessidade de uma *rede de apoio, com profissionais diversificados e qualificados (C1)*, enquanto outra depoente complementa solicitando que *as redes de apoio existam e sejam acessíveis aos alunos, às famílias, à escola e ao professor. Que se perceba que existem inclusões possíveis e não possíveis. (P2)*.

É inegável que o professor cada vez mais precisa responder ao imensurável aumento de exigências em suas funções. Entretanto, percebemos que diferentes concepções de qualidade estão enraizadas no tempo, frutos da historicidade, marcados no dizer da professora aluna quando expressa que estar disposto também é condição para ter qualidade na educação básica, que é importante continuar estudando, porém de nada adianta o conhecimento se não tiver *paixão* pelo seu fazer.

Nos últimos anos, as mudanças que incidem sobre a temática da educação inclusiva, além de pressionarem por políticas educacionais, se defrontam com cenários que repercutem nos processos e formatos institucionais, trazendo sucessivos desafios para uma educação de qualidade.

Entre os desafios expressados nos dizeres das professoras alunas, destacam-se algumas questões cuja formação não contempla, indicando que muitas características são consideradas inerentes à atividade docente.

Um dos aspectos que chama a atenção é o uso da palavra *qualidade* como um termo que denota tudo que pode ser essencial para a educação. Professores numa postura de contemplação, sem expressar suas ideias, seu fazer de fato para atingir a qualidade que se preconiza.

Nesse sentido, Gatti, Barreto e André (2011, p. 42), dizem que a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens reporta-se a aspectos de um trabalho pedagógico que são multifacetados, pouco precisos e pouco institucionalizados, tanto no que se refere aos conteúdos quanto às abordagens. É o que constatamos nos dizeres das professoras alunas do curso de pós-graduação . Especialização em Educação Inclusiva, quando se referem à mediação do ensino comprometendo-se com aprendizagem do aluno, como também da importância disso para o avanço e disseminação de tecnologias e elaboração de projetos, expressando:

Considero uma educação de qualidade a possibilidade do encontro da ação docente com a aprendizagem dos alunos, levando em conta aspectos estruturais, teóricos, emocionais e principalmente pedagógicos. (C2).

Educação de qualidade abrange desde a organização do Projeto Pedagógico participativo, ético, dinâmico, com professores bem preparados intelectualmente e emocionalmente capazes de criar vínculos com seus alunos para conhecê-los, acompanhá-los e orientá-los. Professores motivados com boas condições profissionais. Escolas com infraestrutura adequada e tecnologia acessível. (D2).

Nesse contexto, o professor também é visto como aquele que com o excesso dos discursos esconde, frequentemente, uma pobreza das práticas+(NÓVOA, 2008, p. 17), que, por outro lado, também se reconhece que a individualidade do professor é reforçada pela estrutura social e acadêmica e a falta de percepção do coletivo torna difícil qualquer delineamento de um projeto pedagógico mais amplo.+(CUNHA, 2011, p. 110).

Ligado a este aspecto, aparecem questões afetivas e condições de trabalho, que podem estar significando que tem sido dentro destas condições, muitas vezes precárias, que as professoras alunas realizam todos os esforços (ou não) para que os alunos aprendam. Segundo Cunha (2011, p. 110), esta depauperação do sistema educacional, acarreta, no dizer dos professores, a impossibilidade de um

ensino de qualidade [...], validando o dizer da professora aluna ao expressar que *educação de qualidade também é determinada por docentes dedicados, comprometidos e valorizados. Por uma estrutura física que de condições tanto ao docente como ao aluno de se sentirem felizes e acolhidos.* (P4).

Diz ainda a autora que *os docentes percebem tudo isso como parte de um modelo político em vigência, em que a educação só é prioridade no discurso eleitoral.* (CUNHA, 2011, p. 110).

Nessa perspectiva, a Resolução CNE/CEB n. 04/2010 Art. 9º refere que a escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem, o que pressupõe atendimento aos seguintes requisitos:

I . revisão das referências conceituais quanto aos **diferentes espaços e tempos** educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela; [...]

V . **preparação dos profissionais** da educação, gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros; [...]

VIII . **valorização dos profissionais da educação**, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, **remuneração compatível** com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico; [...].

Os dizeres que se seguem evidenciam que mesmo com a garantia prevista na referida resolução, os programas de formação continuada podem ser oferecidos com qualidade. Todavia, nem todas as pessoas que deles participam aproveitam da mesma forma e, apesar da valorização, vai depender muito do interesse de quem participa e a forma como utiliza esse conhecimento.

Depende do professor. [...] Não mobilizou só a turma, mas a escola, então com a ideia do que ela tinha feito. E agora mesmo, tem outra professora que passa o ano inteiro fazendo a formação, que por mais que tu gaste, valorize, o que tens disso? O professor não sai da mesma. Acho que isso não tem como garantir, a não ser o professor, o próprio professor tem que garantir que vai aproveitar. (P6).

Nessa perspectiva, Isaia e Bolzan (2011) comentam que os processos de aprendizagens docentes estão imbricados na construção e utilização de estratégias de apropriação de saberes e fazeres docentes referindo-se às trocas entre pares, afirmando que

permitem o aprofundamento sobre temas trabalhados coletivamente, implicando na autonomia dos sujeitos envolvidos nesse processo, permitindo-lhes, a partir da reestruturação individual dos seus esquemas de conhecimento resolver diferentes situações didático-pedagógicas e profissionais. O compartilhar de ideias, inquietações, dúvidas e ajuda pressupõem a atividade colaborativa, favorecendo o avanço do processo formativo em andamento, processo este, no qual, docente e discente apreendem a partir da análise e da interpretação de sua própria atividade e dos demais. (ISAIA; BOLZAN, 2011, p. 189).

Pode-se inferir nesta pesquisa, que a oferta de formação continuada não garante por si só que os professores modifiquem a sua prática. Ainda que a referida formação tenha sido em nível de especialização, apontam a necessidade de redes de apoio permanentes compostas por especialistas de outras áreas, as quais não fazem parte do âmbito da educação. Nem mesmo a escola é contemplada, a despeito da presença de dispositivos de apoio ao ensino regular, como as salas de recursos, e apesar de as professoras alunas terem concluído o curso de Especialização em Educação Inclusiva.

Entretanto, não estou presumindo aqui que as 555 h/aulas no curso de especialização tenham sido suficientes, por si só, para dar conta do que possa se entender como formação continuada contempla para as demandas apontadas; reconheço, porém, que se impõe um alerta em relação aos resultados esperados dessa formação, no que se refere ao desempenho profissional e práticas docentes, em razão das fragilidades de um conjunto de competências e saberes que articulam e caracterizam a profissão docente.

6.2 EPISTEMOLOGIA E PRÁTICA

[Á • æ à ^ | Á à [• Á] | [~ ^ • • [| ^ • Á } ë [Á ...Á ~ {
representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma
situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um
saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço
de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e
numa sociedade. (TARDIF).

Abro esse eixo com as palavras de Tardif (2007) que permitirão ressaltar dois elementos essenciais em minha argumentação. O primeiro se refere ao movimento de profissionalização que busca renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor, e nesta perspectiva o autor afirma que a questão da epistemologia da prática profissional encontra-se no cerne do movimento de profissionalização, ou seja, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo (TARDIF, 2007, p. 247), situados no âmbito do conhecimento dos profissionais tais como médicos, professores, entre outras profissões que fazem parte desses objetos epistemológicos.

E de igual modo, o segundo se refere à transmissão e produção dos saberes que a epistemologia passa progressivamente de teoria do conhecimento a teoria da ciência, e mais especificamente às ciências empíricas da natureza (TARDIF, 2007, p. 254), ressaltando que a epistemologia da prática profissional é um conjunto de saberes mobilizados e utilizados pelos profissionais para desempenhar todas as suas tarefas em seu espaço de trabalho. Diante disso, é o que passo a descrever a seguir.

6.2.1 Especialização e autonomia docente

O foco central dessa seção é apresentar as vozes das professoras alunas, agora especialistas em educação inclusiva, a partir do que orientou as discussões e reflexões geradas no contexto da educação básica, ao longo de suas atividades, estabelecidas a partir do curso de especialização. O destaque é a formação continuada em educação especial e a relação com o trabalho docente na educação básica. Procuro evidenciar a forma como as professoras alunas significam o campo epistemológico da formação continuada em educação especial na contribuição para as decisões pedagógicas, no cotidiano da educação básica.

Nesta perspectiva Nóvoa (2001, p. 2) nos faz refletir ao afirmar que não basta deter conhecimento para o saber transmitir a alguém, é preciso compreender o conhecimento, ser capaz de o reorganizar, ser capaz de o reelaborar e de transpô-lo em situação didática em sala de aula.

Longe de esgotar as possíveis respostas, apresento a seguir um conjunto de excertos que expressam as relações estabelecidas com o objetivo geral proposto pelo curso de pós-graduação *lato sensu*. Especialização em Educação Inclusiva, estruturado com o propósito de suprir a demanda apresentada na rede pública de ensino.

Capacitar educadores e profissionais de áreas afins para promoção da Educação Inclusiva, em nível de pós-graduação, na produção de conhecimento e no desenvolvimento de práticas pedagógicas e políticas educativas para atender sujeitos com necessidades educacionais especiais. (FEEVALE, 2005, s/p.).

Na perspectiva de contribuir com a implementação e qualificação do processo de educação especial, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

Formar profissionais para atuarem com alunos com necessidades educacionais especiais;
 Promover no espaço de formação, discussões e reflexões inerentes aos campos de conhecimento das ciências humanas e biomédicas que transversalizam a educação.
 Qualificar profissionais para atuar em planejamento, direção e consultoria de sistemas educacionais inclusivos.
 Oportunizar aos profissionais condições para promover, implementar e coordenar formação continuada em seus espaços de trabalho;
 Conhecer as concepções de políticas educativas no âmbito da inclusão escolar;
 Identificar as diferentes concepções da inclusão escolar e suas possibilidades aplicativas;
 Qualificar educadores e profissionais da educação para intervir, propor e organizar programas curriculares inclusivos.
 Desenvolver princípios de pesquisa e investigação sobre processos inclusivos; (FEEVALE, 2005, s/p.).

Segundo Isaia e Bolzan (2011, p. 187), não é possível compreendermos a construção da docência sem levarmos em conta os processos de aprendizagem que a permeiam. Ambos os processos repercutem na produção de ser e de se fazer professor. Nesse sentido as autoras dizem que a docência é tecida por movimentos constitutivos da aprendizagem, que resultam em diferentes tipos de professores a qual denominam de *professoralidade*.

Processo que se orienta para a constante apropriação de conhecimentos/saberes/fazeres próprios à área de atuação de cada profissão, para os quais as ideias de conhecimento pedagógico

compartilhado e redes de interações são imprescindíveis. Implica também na sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, de desenhar sua própria trajetória. A professoralidade instaura-se ao longo de um percurso que engloba de forma integrada as ideias de **trajetória** e de **formação**, consubstanciadas no que costumamos denominar de **trajetórias formativas**. (ISAIA; BOLZAN, 2011, p. 187, grifo das autoras).

De um modo geral, a partir das respostas obtidas nas entrevistas, observa-se que o curso foi significativo tanto para a ação pedagógica no cotidiano escolar quanto para o crescimento pessoal e profissional, gerando por vezes avanços, por outras rupturas e resistências que são representadas e atribuídas por suas práticas, possibilitando a explicitação de fatores que modificaram suas decisões e/ou justificaram, fortaleceram a manutenção de suas práticas.

Questionadas acerca da influência desta formação continuada no trabalho docente, destacam que, a partir da experiência adquirida na educação básica, foi possível subsidiar o diálogo no curso de especialização, como também ficou evidente o fortalecimento em relação à possibilidade de migrarem ou manterem cargos de gestoras (diretora, coordenadora, professora do núcleo de apoio pedagógico) no contexto da educação básica, conforme se vê a seguir:

No momento [Orientadora Educacional] não estou em sala de aula, mas quando atuava [...] trazia assuntos e desafiava o aluno a crescer. (OE2).

Em minha função [diretora], procuro ter o olhar pedagógico na escola, auxiliando e acompanhando o aprendizado e formação dos alunos, inclusive do corpo docente. (D2).

Nesse sentido, o modelo assenta-se na profissionalidade docente, ou seja, no conjunto das competências adquiridas pela formação e por um (a) profissional, reconhecidas socialmente como características de determinada profissão+ (GATTI, BARRETO; ANDRÉ 2011, p. 43), como fica evidente no excerto que se segue:

Teoria e prática precisam andar juntas. Durante as aulas, já era possível contextualizar questões que se apresentavam no cotidiano escolar sobre a inclusão, bem como, levar para meus pares [no curso] e dialogar com eles teorias e possibilidades que se abriam a partir do que vivenciávamos em sala de aula [na escola]. (D3).

Nesse sentido, Nóvoa (2001, p. 3) diz que é preciso criar lógicas de trabalho coletivo, através da reflexão, através da troca de experiências, através da partilha+

a partir das quais seja possível dar origem a uma atitude reflexiva da parte dos professores, escrevendo ainda que

a experiência é muito importante, mas a experiência de cada um só se transforma em conhecimento através da análise sistemática das práticas. Uma análise que é análise individual, mas que também é coletiva, ou seja, feita com os colegas, nas escolas e em situações de formação. (NÓVOA, 2001, p.3).

É o que confirma a professora ao referir a *gente*, indicando que está valorizando a sua aprendizagem no coletivo, e que a formação pode *sim* fazer a diferença na sua prática, como se vê a seguir:

A partir desse momento, eu comecei a refletir, tudo isso que a gente leu, que a gente estudou, que a gente discutiu, tem que fazer a diferença sim, na nossa prática. [...] mas tu tens que começar a abrir o teu pensamento, fazer com que realmente coisas que a gente viu, estudou, discutiu, que isso faça diferença na tua postura enquanto profissional. (D4).

Apesar das leituras e trabalhos realizados na especialização terem contribuído, desponta também a questão do olhar, da colaboração e do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva, os quais, por sua vez, estão relacionados com a carreira e a socialização profissional e indicam uma mudança de postura a partir do conhecimento adquirido em um coletivo, conforme argumenta:

A troca entre os colegas, as experiências, porque lá [no curso] todo mundo tinha experiência. Tinha psicólogos, tinha orientadores, tinha gente da educação física que dava aula, tinha pessoa da saúde [...] mais ainda os professores passando a sua vivência, e a sua experiência e isso me contribuiu bastante. (P7).

Nesta perspectiva, a formação pode estar sendo reduzida apenas ao seu caráter prático, ausentando de maneira significativa a relação que a professora faz entre teoria e prática, como também expressa sobre a historicidade que se imprime mais especificamente aos saberes adquiridos no início da carreira, referente aos saberes experiências que são reativados na

[...] sua trajetória social e profissional ocasiona-lhes custos existenciais (formação profissional, inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem na prática, descoberta de seus limites, negociação com os outros, etc.) e é graças aos seus recursos pessoais que podem encarar esses custos e assumi-los. (TARDIF, 2007, p. 107, grifo do autor).

Contudo, o processo de construção do conhecimento desenvolve-se na interação com a realidade do meio social em que está inserido, colocando em prática suas capacidades pessoais. Na premissa reiterada por Tardif (2007), a experiência da prática profissional é crucial na aquisição das rotinas de trabalho e sentimento de competência na estruturação de sua prática, que se transformam muito cedo em certezas profissionais ao dizer que *o saber do professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho.* (TARDIF, 2007, p.17).

Quanto à estrutura curricular, qualidade docente e organização do curso de especialização, de um modo geral foi entendido como positivo com destaques, antes de tudo, aos subsídios e possibilidade de ter elementos, a partir das aulas na especialização, para debater e apoiar colegas e famílias no contexto da escola em que trabalham, contribuindo para uma maior compreensão e contextualização dos problemas nessas modalidades de ensino, como se vê a seguir:

Sentia que precisava aprender mais principalmente porque como Coordenadora Pedagógica, eu necessitava auxiliar os professores e fazer reuniões de formação na instituição. Também muitas famílias buscavam orientação na escola. Enfim, eu precisava saber mais. (C1).

Nós fizemos alguns estudos na escola, seminários. [...] Em função também que estávamos atendendo aquela menina com a deficiência. E de lá prá cá a gente tem estudado sobre a importância da educação inclusiva e a importância da formação. (D4).

Outro indicativo apresenta-se em torno do conhecimento adquirido pelas trocas de experiências e desafios dos professores. As experiências dos colegas de curso enriqueciam e incrementavam as reflexões no processo formativo, colocando em relevância o fato de poderem expressar seu conhecimento no espaço de trabalho, dando destaque ao momento coletivo e relações interpessoais.

6.2.2 A Repercussão da especialização no contexto escolar

Nesta seção, uma constatação geral se destaca nos excertos na medida em que as professoras alunas referem-se a sua história de vida emocional, pessoal, afetiva e interpessoal, e não só como um sujeito epistêmico que busca em sua memória %representações a partir das quais organiza as novas informações.+ (TARDIF, 2007, p. 103).

Contudo, Tardif (2007) também ressalta que esses conhecimentos exigem autonomia e discernimento por parte dos profissionais, não se tratando apenas de conhecimentos técnicos padronizados ou em formas de receitas, de aplicação de teoria em vez de produção de conhecimento. Ao contrário, os conhecimentos exigem uma parcela de improvisação, de resignificação a situações novas e únicas, como algo que está sendo construído no processo de formação, e não apenas como algo a ser transmitido. Isso é, a formação continuada e o exercício da prática docente não implica tornar as situações de aprendizagem na especialização mecanicamente análogas às situações de aprendizagem típicas de seus alunos na educação básica.

Penso que é importante unir prática a teoria, a experiência conta, mas o querer conta muito mais, pois te impulsiona a ir em frente, a buscar conhecimento, soluções e respostas. A teoria é importante para sustentar e contestar o que está sendo feito. (P3).

A relação entre o saber do professor e sua atividade cotidiana não tem consciência explícita, segundo Tardif (2007), indicando que o saber-fazer pode ser mais amplo que o seu conhecimento discursivo e que %o saber é experienciado por ser experimentado no trabalho, ao mesmo tempo em que modela a identidade daquele que trabalha+, e que não deve ser confundido com a ideia de experimentação, %perspectiva positivista e cumulativa do conhecimento+, nem com a ideia experimental, %visão humanista, ao foro interior psicológico e aos valores pessoais.+ (TARDIF, 2007. p. 110).

Esses saberes são mobilizados no âmbito do trabalho docente e possuem características específicas, visto que a interação pedagógica parece ser %a tarefa em torno da qual se articulam e ganham sentido todos os saberes do professor+ (TARDIF, 2007, p. 221), que exigem determinadas competências imensuráveis em seu agir.

A seguir uma professora aluna se refere às disciplinas, aos livros e materiais recebidos no curso de especialização, expressando que os mesmos existem e seria

interessante *revisitar lá* onde eles se encontram. Essa enunciação afirma que os materiais do curso podem estar longe de seu alcance, podem estar fora do seu uso diário no contexto da educação básica. Entretanto, já foi estudado, mas, por hora, arquivado ou esquecido; que serviu, que é bom, mas realmente não usa; como pode servir para analisar sua prática à medida que experimenta novas formas de interferências e estratégias, transformando e ampliando sua própria prática.

Eu acho que eu também faria [sem o curso], porque como eu disse, eu já fazia antes, uma coisa que me interessava já, mas contribuiu muito porque muitas vezes eu busquei naquilo. [...] algumas disciplinas, eu não busquei nada, outras eu busquei demais [...]. Mas imagine revisitar lá aquilo que tu aprendeste, livros que tu quiseres ler [...] (P6).

Ainda outra professora nos leva a pensar que a solução para resolver o *problema* referente a um novo fazer, no âmbito da educação especial, pode estar muito mais no âmbito da psicologia/psicanálise e menos nas estratégias pedagógicas possíveis para adequar o currículo às potencialidades e possibilidades deste aluno, como se segue:

[...] circulo por muitas leituras e no meu atual trabalho preciso buscar subsídios na Psicologia/Psicanálise... Agora venho percebendo a necessidade de buscar novas formações que deem conta do meu novo fazer e vou apostar na Musicoterapia. (P5).

Não há negação dos aspectos teóricos do curso, mas nunca os evidenciam como ponto principal para seu trabalho. No caso do último enunciado, destacou o saber de sua experiência, caminhada e vivência naquilo que já está em seu domínio, porém em relação à musicoterapia, quer embasamento.

Esses enunciados declaram que as professoras alunas tomam suas decisões diante daquilo com que se deparam concretamente em suas práticas. Então, não é em qualquer curso que vão buscar subsídios, é específico no que desejam aprender; a entrevistada acima, ao dizer que *agora percebe*, supõe-se que antes não percebia, então expõe que a formação é importante para sua prática, pois já não está mais no início do exercício docente. Esse fato acentua um dos traços da profissão docente, quando se refere às ciências sociais e humanas, especialmente a psicologia.

Nesse sentido, Krahe (2007) destaca a relevância do conhecimento adquirido da experiência quando descreve sobre a simetria invertida, postulando a necessidade dos formadores valorizarem esses saberes. Os mesmos também são

fundamentados no Parecer CNE/CP 09/2001, que apresenta um breve histórico sobre a formação de professores da educação básica, destacando que as mudanças no interior das escolas exigem também mudanças nos processos formativos. Este parecer faz alusão ao conceito de simetria invertida indicando a falta de coerência nesse processo:

A preparação do professor tem duas peculiaridades muito especiais: ele aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém, numa situação invertida. Isso implica que deve haver coerência entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional. (BRASIL, 2002, p. 30).

Nessa perspectiva, o formato da disciplina oferecida no curso de especialização, chamada *Imersão Teórico-prática*, que possibilitava o aprofundamento na área de interesse do acadêmico, voltada para a inserção no espaço profissional é criticada por uma professora aluna ao expressar: *Na imersão teórico prática, visitamos escolas especiais, não escolas inclusivas, vimos o trabalho realizado entre iguais, não na diversidade.* (P2).

Entretanto, nem sempre há coerência entre o preparo dos professores no campo formativo e a sua prática pedagógica no espaço em que vai atuar como docente, conforme argumenta a mesma professora: *é humanamente impossível um professor sozinho atender alunos cegos, surdos, deficientes mentais, paralisados cerebrais...* (P2).

Na mesma perspectiva, Isaia e Bolzan (2011, p. 198) afirmam que os

movimentos construtivos da **aprendizagem docente**, manifestados **pela alternância pedagógica** e pela **resiliência docente** nos permitem compreender a tessitura da docência. Tal processo é dinamizado pela atividade docente de estudo e pelo trabalho pedagógico, compreendidos como componentes intrínsecos aos processos formativos docentes, os quais envolvem princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns.

Nessa mesma direção, Nóvoa (2011, p. 231) escreve que *não é fácil definir o conhecimento profissional: ele tem uma dimensão teórica, mas não é teórico; tem uma dimensão empírica, mas não é unanimemente produzido pela experiência.* A ideia do autor português foi possível de constatar nos excertos a seguir:

As teorias são muitas, e para mim é significativo saber aproveitar aquilo que no momento considero importante na minha prática. A prática pedagógica, não pode ser pautada em uma única teoria, ela deve ser o conjunto daquilo que melhor se adapta à realidade em qual exercito minhas funções. (P4).

Nessa lógica, outra professora complementa que *as diversas discussões e debates sobre as diversidades e o papel da escola, do professor, para atender os princípios básicos que sustentam a educação especial [...] São princípios norteadores muito simples, mas difíceis na prática. (C3).*

Com isso observamos que as professoras alunas necessitam retomar os movimentos construtivos da aprendizagem docente, na medida em que não compreendem suas próprias concepções, o que as leva, por vezes, a refletir somente sobre a aprendizagem de seus alunos, e não sobre suas próprias aprendizagens, considerando que *na prática coloca problemas para os quais há muitas respostas que não estão dadas*+ (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 43), como expressa a professora, ao afirmar o seguinte:

Eu coloquei no papel a minha experiência, que não era daquele ano, já era de mais tempo, sabe? Então eu coloquei em prática, para mim foi bem mais fácil, porque eu trabalhava assim, só mais um embasamento teórico, que me mais, me abriu mais horizontes. Mas eu já fazia aquilo, o que eu escrevi eu já fazia então, eu tive bastante segurança. (P7).

Nesse excerto a professora aluna relativiza a transposição do saber acadêmico e o peso de sua experiência, justificando os movimentos no interior de sua prática, assegurando a posição ocupada em sua trajetória.

No bojo desse processo formativo da docência, que de certa forma se caracteriza por movimentos de ensinar e aprender, vão se construindo as aprendizagens da experiência que, segundo Isaia e Bolzan (2011, p. 189), correspondem *na* um conjunto de experiências vividas pelos sujeitos/professores e que pela sua significância intra e intersubjetiva transformam-se em experiências formativas.+

Esta perspectiva pode estar indicando uma forma que mais se aproxima da produção do conhecimento como experiência social, na medida em que as professoras alunas trazem suas dúvidas relativas à vivências experienciadas individualmente na educação básica, para o contexto coletivo no processo de formação, conforme apresento na seguinte seção.

6.2.3 A decisão com o saber da experiência: elo da teoria e prática

Questionadas sobre as próprias competências docentes, as respostas das professoras alunas remetem às suas experiências, crenças e hábitos que são adquiridos pela repetição de situações e fatos, os quais proporcionaram debate no contexto acadêmico.

Nóvoa (2001, p. 3) é enfático ao escrever que a *experiência por si só não é formadora*, considerando, nesse caso, que a experiência pode ser apenas como uma mera repetição e ou rotina. Afirma que *formadora é a reflexão sobre essa experiência, ou a pesquisa sobre essa experiência* (NÓVOA, 2001, p.3), o que possivelmente está presente no enunciado da professora quando se refere ao desdobramento de suas experiências em tantas outras questões no contexto acadêmico, dizendo que *a diversidade de saberes, de experiências dos professores. A possibilidade de cada assunto se desdobrar em muitas outras questões o que traz a possibilidade de cada profissional se direcionar a uma ou outra área conforme seu interesse.* (P5).

Enquanto outra destaca a *oportunidade de trocas de diferentes experiências com colegas e professores.* (D2).

Segundo Tardif e Lessard (2008, p. 51), o professor *conhece as manhas da profissão, ele sabe controlar os alunos, porque desenvolveu com o tempo e o costume, certas estratégias e rotinas que ajudam a resolver os problemas típicos*, com um repertório de soluções adquiridas, a professora aluna refere que sua decisão também se dá pelo impulso, ao relatar uma situação de crise vivenciada com seu aluno, ela ressalta:

Foi pelo impulso, não sei se foi pelos gritos [do aluno], né, acabei ficando nervosa, mas na hora não pensei em nada. (P1).

Em contrapartida, outra professora diz que *ambas [teoria e prática] são fundamentais para que o professor planeje sua ação consciente de seu papel docente. Entendo que os saberes obtidos pela experiência são mais evidenciados durante a trajetória profissional.* (C2).

Analisando os excertos das professoras alunas, pode-se perceber que alguns deles apresentem um discurso contraditório, à medida que expressam que não aprenderam nada, na sequência, relatam e evidenciam alguma mudança em suas práticas docentes. Mesmo aquelas que não assumiram racionalmente a contribuição dos conhecimentos adquiridos para prática docente, seja pela lembrança de questões esquecidas, seja por novas questões descobertas, conforme se vê a seguir:

Tá dentro da gente, a gente também pára e pensa antes de tomar uma atitude, então tu vai pensar em alguma coisa, tu já tá buscando um conhecimento teu, alguma coisa que já tá ali gravada, mas se tu lidar com essa questão de livros, autores, eu sinceramente... Esses dias uma colega minha me pediu um material de inclusão, que ela está fazendo faculdade de pedagogia. Peguei minha pastinha e comecei a olhar, então voltou tudo de novo, poxa! Quanta coisa aqui guardada, então, isso é para ser lido, aproveitado. (P7).

Na mesma perspectiva, os estudos de Isaia e Bolzan (2011, p. 198) indicam que os movimentos construtivos da docência e da aprendizagem docente estão alicerçados na relação entre a formação profissional recebida e o processo formativo em andamento, considerando-se

[...] a individualização de cada profissional, pois ensinar e aprender pressupõem caminhos próprios que dependem das experiências de ser professor e dos seus conhecimentos pessoais, além de precisar atender suas necessidades e interesses, permitindo, assim, que possa adaptar-se ao contexto no qual atuará, fomentando, desse modo, sua participação e reflexão, o que possibilitará o questionamento acerca de seus saberes e fazeres docentes.

Particularmente, quando se fala de formação, costuma-se esperar um conhecimento no campo de sua especialização e um exercício profissional que legitime esse saber no espaço da prática. Entretanto, as decisões pedagógicas não são autônomas. São, antes, dependentes historicamente das relações da educação com a produção. (CUNHA, 2006).

Principalmente na minha experiência e na minha formação pessoal, acredito muito mais na prática do que na teoria. (P2).

Nesse sentido, Tardif e Lessard contribuem afirmando que ⁶ na maioria das vezes a essa visão de experiência que eles se referem implicitamente, para justificar

seu saber ensinar que eles opõem à formação universitária e aos conhecimentos teóricos.+(2008, p. 51, grifo dos autores).

Ao questionar as professoras alunas sobre os significados evidenciados por elas acerca do campo epistemológico da formação continuada para decisões pedagógicas, as respostas se apresentam estreitamente ligadas à definição de suas experiências e simbolizam suas atitudes, seus conhecimentos, sentimentos, caracterizando subjetividades e identidades. O excerto a seguir evidencia esses elementos:

Não se consegue atender a todas as necessidades. Na maioria das vezes vejo como maiores desafios as necessidades dos alunos com inclusão social e distúrbios psíquicos. (P4).

No fio do discurso que se segue, percebe-se uma condição paradoxal, isto é, ao mesmo tempo em que atribui valor à formação, ao referir a necessidade de uma proposta de trabalho que capacite e qualifique o professor, sugere aplicação prática para contemplar a diversidade, ignorando que o curso em análise, no qual se especializou, teve esse propósito, e a ele não atribui valor, dizendo que necessita *desenvolver uma proposta de trabalho que vise à qualificação dos professores e que capacite o educador para a tarefa que lhe é proposta e para contemplar as diversidades. (C3).*

Esse tema insere-se nos estudos realizados por Isaia e Bolzan (2011, p. 198), quando enfatizam que tais processos vão sendo tramados a partir de movimentos oscilatórios,

[...] cujo dinamismo revela avanços e retrocessos, rupturas e resistências na produção de saberes e fazeres docentes. Assim, o processo constitutivo de ser professor parte de uma ambiência em que a possibilidade de **resiliência docente** e **alternância pedagógica** permitem a construção de algo novo, a partir da trajetória pessoal e profissional de cada professor em particular e do grupo como um todo, pautado na autonomia docente (grifo do original).

Nessa perspectiva, é possível constatar a afirmação das autoras, que nos dizeres das professoras, apesar de estarem conscientes do papel que exercem, não estão conscientes na mesma medida em relação à construção do novo, daquilo que

não está em seu domínio e de que não possuem preparação suficiente para tratar com alunos com deficiências específicas, conforme se segue:

Já tive vários exemplos de alunos com deficiência que, ao seu tempo, avançaram significativamente na aprendizagem enquanto que outros, com problemas emocionais e/ou os considerados inclusões sociais, continuavam a apresentar dificuldades de aprendizagem, sem muitos progressos. (C1).

Outra professora expressa que *as disciplinas direcionadas a necessidades específicas (surdos, cegos, deficientes mentais...) serviram para mostrar como é a vida desses sujeitos e como ele aprende, mas em contrapartida provaram que o professor não tem preparo para trabalhar com tanta diversidade. (P2).*

No entanto, outra professora ainda complementa que *essa parte de como lidar com crianças psicóticas, dessas questões com inclusões sociais eu ainda temo muito, fico muito angustiada. (P1).*

Evidencia-se nos dizeres das professoras alunas que, apesar de ter cursado a especialização com disciplinas específicas voltadas para o tema, não se sentem seguras para lidar com as *questões* da deficiência, apontando que não supriram a necessidade para o dia a dia na educação básica.

Nessa perspectiva, Gatti (2008) critica as iniciativas de oferta de formação continuada pelo setor público, dizendo que elas têm caráter compensatório, conforme se lê abaixo:

A feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má. formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação . posto nas discussões internacionais ., que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais. (GATTI, 2008, p. 3).

Cabe mencionar que estes dizeres das professoras alunas podem estar demonstrando o medo de perder o lugar e a condição de quem ensina, especialmente quando expressam a preocupação em relação à dificuldade ou impossibilidade de ensinar alunos com determinadas deficiências, uma vez que estas estejam relacionadas com o desenvolvimento cognitivo desses alunos.

O dizer da professora detalha a complexidade da função docente, salientando-se a emergência dos sentimentos como dinâmicas da docência que podem estar imbricados a outros movimentos que produzem sentidos. Sentidos esses, que vão além das palavras e nos fornecem pistas para compreendermos o lugar que os professores ocupam nos discursos das políticas nacionais, que podem estar gerando efeitos de sentido e significados pessoal e profissional, como vemos a seguir:

Os alunos com necessidades especiais se juntam nas escolas ditas normais, saem da escola especial e desestruturam muitos professores, isso é uma questão muito certa [...] é preciso também acreditar muito nisso [na inclusão] e ter muito mais teoria sobre isso para ti conseguir dar o suporte para esse professor, porque muitos professores se desestruturam. (P6).

Aqui podemos inferir que a professora se esforça para dizer o que seria importante para sua formação, necessitando de mais fundamentos teóricos que pudessem instrumentalizá-la para assumir e saber lidar com a diversidade, elaborando uma representação de seus próprios valores e de sua experiência, ao expressar que não é simples nem imediato ser professor *inclusivo*:

Não se torna um professor inclusivo, se tu não aprendes sobre isso, tu precisa saber para lidar com as crianças. (D4).

Em relação às contribuições da formação continuada do curso em questão para sua prática, a posição assumida por algumas professoras alunas depoentes é paradoxal. Ao mesmo tempo em que seus dizeres indicam que a teoria resultou em conhecimento sobre a legislação vigente, que contribuiu para construir caminhos onde possam buscar novas informações, e que lhes dão suporte para seguir com autonomia; indicam também que o curso não lhes deu suporte para atender alunos cegos e/ou surdos, por exemplo, anunciando que somente com motivação e desejo não se pode ensinar. Diz a professora:

Acredito que mudou em função de reconhecer a legislação. Ter um embasamento a mais também, saber a área que estou falando ou não, em que lugar eu tenho que ir para aprender Braille; se eu tenho um aluno surdo, para aprender a ler com o dedo, aonde ir para aprender letras libras, não ficar só na minha motivação em ajudar. (P1).

As representações sociais, cujos significados nos remetem novamente à coletividade, indicam à necessidade da professora em encaminhar esse aluno para outros profissionais ou instância que a legislação prevê. Apesar de sua especialização, necessita de outros suportes que podem estar ligados a relações de poder, mas também dependem da sua vontade, desejo e motivação pessoal conforme se vê abaixo:

Saber encaminhar ele [o aluno], saber o que está na legislação, ter orientado ele, dar o suporte. Tudo isso de ir atrás de libras, vai além do pós, vai da minha motivação como profissional. (P1).

Trata-se de grandes desafios para o qual a política nacional tem, em parte, se voltado. Percebe-se que a complexidade da docência tem provocado diversas reações de rompimento, de ressentimento e também de crenças. Nesse sentido, Nóvoa (2011, p. 253) faz referência à variedade de estilos em que os docentes realizam suas ações a fim de tratar adequadamente com as diferenças e que as características desejadas do docente formam um amálgama de práticas culturais, que resultam num tipo de ser humano que devemos ser. Evidencia também as práticas culturais encarnadas pela reforma como criadoras de um *continuum* de valores que normalizam, dividem e excluem, enquanto a política e a pesquisa visam a inclusão.+(NÓVOA, 2011, p.247)

6.3 FORMAÇÃO CONTINUADA

O conhecimento transforma-se na informação dada pelos professores e depois mediada como ela é passada às crianças. [...] A preocupação não se restringe somente à epistemologia do conhecimento, mas à forma como os professores racionalizam o conhecimento. (POPKEWITZ).

As ações de formação continuada e a construção de práticas docentes no âmbito da educação básica parecem apontar para a ausência de uma discussão epistemológica sobre temas vinculados à educação especial, tal como o próprio conceito de educação especial, o diagnóstico, a deficiência, a formação de professores,

as práticas pedagógicas com estes alunos, com base nos quais, se sustentam em práticas sociais.

Além disso, fundamentos específicos do campo da educação especial, apesar de terem sido contemplados na formação continuada, não geraram efeitos na prática docente com os alunos que apresentam deficiências específicas. Percebo que a ideia que as professoras alunas fazem da formação está diretamente relacionada com suas vivências no contexto da educação básica, projetando assuntos que precisariam ser aprofundados, como temática importante para todos os professores que atuam no contexto da educação especial.

Estes fundamentos abrangem uma compreensão teórica e conceitual de temas ligados à educação especial que as professoras alunas por vezes destacam, por outras rejeitam. Contudo, considerando as necessidades do momento, há depoimentos que produzem crescimento pessoal e/ou profissional, causando efeitos para a prática docente.

6.3.1 Novas competências do trabalho docente

No que concerne às demandas de formação continuada, quando indagados sobre os focos e temáticas que consideram necessários para suas decisões pedagógicas, muitas das professoras alunas enfatizam temas relativos à prática, aos modos de ensinar exemplificando com casos de patologias específicas, como visto acima. Apresentam suas necessidades e construções individuais sobre o conhecimento e formas possíveis de transposição para o coletivo entre colegas professores, famílias ou alunos.

Evidencia-se a preocupação das professoras alunas em relação ao desempenho dos alunos da educação básica. Porém sentem dificuldade de significá-los no seu cotidiano, que se dá pela aplicação da teoria recebida na formação continuada, evidenciando um modelo disciplinar de conhecimento que atendem somente a questões de suas práticas.

[...] acho que a nossa prática é uma eterna reflexão, ela tem que estar sempre em formação continuada, porque o próprio sujeito se transforma, tudo se transforma. [...] quando eu fiz

magistério, eu tive a impressão, que já saí formada mesmo, eu sei dar aula. Naquela década ainda se pensava assim. (P6).

Outro fator relevante refere-se à afirmação de que cursos e diplomas não garantem conhecimento e/ou contribuição para a prática docente, levando a entender que vai depender do desejo desse professor em oferecer aprendizagens significativas e a responsabilidade social que carrega em seu fazer: *O desafio é atingir o interesse, desejo do profissional e proporcionar uma formação de qualidade e valorização destes profissionais qualificados. (P3).*

O excerto a seguir é reiterado de Gatti, Barreto e André (2011, p. 44) quando referem que os docentes *%desconfiam da autonomia que lhes é concedida, por ela ser %outorgada+ pelas instâncias superiores; veem aumentada a sua carga de trabalho e ampliadas suas responsabilidades, e não sentem o devido respaldo dos respectivos sistemas de ensino.+*

Nessa perspectiva, uma professora aluna destaca que a formação *tem gerado mais trabalho para o professor, é o que ele trazia quando voltava para a escola, ou então, que não faria diferença nenhuma no seu dia a dia de sala de aula (D3),* enquanto outra afirma que a formação [...] *deve ser de qualidade, se não o professor volta desanimado, ele já acha que faz melhor que aquilo, e ainda vai para uma formação, que vai só pra dizer que teve, só para ganhar o certificado. (P6).*

Diante de um processo de desvalorização salarial, que tem sido uma crescente, esses dizeres deixam claro que o aperfeiçoamento profissional tem seu objeto na promoção da carreira, o que também pode gerar melhoria na remuneração, considerando que o certificado ou diploma poderá mudar de nível no plano de carreira.

De qualquer forma, as professoras alunas expressam que o exercício da docência se transforma velozmente, exigindo novas competências e indicam que a educação especial é um dos entraves, ou dificuldades, que enfrentam no âmbito da educação básica, como também que as exigências da educação se transformam com maior rapidez do que a oferta de formação aos professores, e qualidade do ensino.

Essas competências passam por vertentes que enfatizam aspectos cognitivos, mas especialmente de ordem pessoal, relacionais e afetivas, indicando aspectos de desenvolvimento humano, que não são tão operacionais quanto

possam parecer. Os limites de atuação do professor nem sempre são evidentes, mas suas decisões são marcadas por questões institucionais, sociais, políticas e históricas, oscilando entre as fronteiras da autonomia.

Trata-se de uma atitude profissional nova que vai além da competência técnica, indicando a inutilidade de sua especialização, quando referem fatos que enfrentam no âmbito da educação em diferentes situações, tais como: *ter atenção especial aos alunos em situação de vulnerabilidade social, problemas familiares significativos, distúrbios psicológicos e/ou psiquiátricos [...] problemas sociais e familiares que interferem diretamente na aprendizagem e a limitação da escola para atuar neste sentido.* (C1).

As concepções sobre o papel e ou responsabilidades da família em relação às NEE (a aceitação, acompanhamento, conflitos), por vezes, parece lhes impedir de refletir sua prática. As professoras alunas demonstram um sentimento de transferência de responsabilidade por parte da família, como se a escola tivesse que assumir questões políticas e sociais para as quais sua formação profissional e sua cultura não lhes preparou.

Colocam-se como metas, como elementos para acrescentar na formação básica ou continuada de professores e alunos, competências e habilidades enunciadas como se fossem ingredientes rotulados, %abilidade tal...+, %competência tal...+ que estão disponíveis, %empacotadas e colocadas em uma prateleira para pronto uso.+(GATTI, 2008, p. 7).

As narrativas que se seguem apontam para tensões no que diz respeito às atribuições da família e da escola, indicando a necessidade de um conjunto cada vez mais alargado em que o professor precisa dar conta, gerando por vezes uma indefinição de sua função principal, conforme se lê abaixo:

Entender as particularidades de cada aluno para poder atendê-los melhor. Nosso maior desafio é com a família. [...] O trabalho termina sendo ineficiente e com lacunas. (OE2).

Destacam a importância de outros atendimentos ao aluno com NEE, para além do que a escola disponibiliza, e ao mesmo tempo indicam a forma fragmentada que esse aluno precisa enfrentar para receber o tipo de atendimento necessário para seu desenvolvimento, o que impede também a continuidade do trabalho no contexto escolar.

Observo que se busca um atendimento para o aluno, mas não se consegue fazer um trabalho com a família, que na maioria das vezes não consegue se disponibilizar para levar este aluno aos atendimentos ou em alguns casos não consegue aceitar os distúrbios como sendo necessidades especiais. Sendo assim, não se tem muitos resultados, pois, não se tem uma continuidade do trabalho. (P4).

A posição da professora é de que a família também é um impedimento. Os sentidos produzidos nesse enunciado podem ser a forma de justificar-se caso os resultados de sua prática não forem satisfatórios. A professora espera que a família faça pela criança, o que não consegue fazer em aula no âmbito da educação básica. Refere-se também ao tempo de trabalho com o aluno, o pouco tempo é que não lhe ajuda aprender, não outra questão que se refira a sua prática docente, ou aceitação do outro como legítimo outro no contexto da educação básica.

Nesse sentido, Skliar (2003, p. 156) é enfático ao expor seu pensamento: %leixo explícita a ideia de que a educação especial, é antes de mais nada, a fabricação de um conjunto de dispositivos, tecnologias e técnicas que se orientam para uma normalização . inventada, de um modo, também inventado . como outro deficiente.+

6.3.2 Interfaces da formação e os entraves do tempo docente

A insuficiência de tempos disponíveis para articulação com outros professores foi um dos destaques que as professoras alunas expressaram em seus discursos, os quais podem estar apontando o modo como as escolas se organizam internamente, deixando frestas entre aquilo que se pretende e o que se realiza efetivamente nelas como prioridade. Nessa perspectiva, responde uma professora quando indagada sobre busca de atualizações e coletividade do trabalho: *de acordo com a disponibilidade de tempo. (D2).*

Em suas tarefas cotidianas, segundo Tardif e Lessard (2008, p. 277-278), %o professor trabalha em função dos programas e das finalidades escolares; ele persegue objetivos ambíguos e heterogêneos+, ao mesmo tempo em que se põe em confronto com tarefas de toda ordem e %o seu trabalho se rege pelo tempo, pelos ritmos e rotinas escolares, etc.+

Apple (1995, p. 39) traz importantes reflexões sobre a forma com que algumas professoras reagem a determinadas mudanças no processo de ensino e interpretam seu próprio trabalho, em meio à intensificação e excesso de atividades que vem aumentando ao longo do tempo. O autor diz que esse processo de intensificação tem sintomas do trivial ao mais complexo . desde não ter tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com a sua área.

Constata-se nos dizeres das professoras alunas que se referem ao tempo como empecilho para formação, na medida em que são incisivas ao expressar que a carga horária dedicada ao trabalho lhes impede de continuar se aperfeiçoando. Dessa forma, evidencia ou supõe que, para estudar, precisa ter seu tempo livre, sem tantos outros envolvimento.

Segundo Apple, ela pode fazer escolhas . entre outras questões, o acúmulo de trabalho e necessidades financeiras . , ao que não lhe parece relevante para a tarefa em questão, levando à falta de tempo para conservar-se em dia com sua especialidade+(APPLE, 1995, p. 40), que, por sua vez, levam-nas a depender ainda mais das ideias e ações de outros especialistas.

Nesse sentido, uma professora, ao ser questionada sobre o desejo e possibilidade de continuar estudando, enfatiza:

Pretendo, tenho pensado bastante sim [em seguir estudos]. Um dos empecilhos é a carga horária, é de 40 horas, é bem puxado e as outras questões da vida diária que tu tens, que te envolve, mas eu penso muito em fazer mestrado, voltado para a educação infantil, para a questão do desenvolvimento infantil. (D4).

Nos excertos a seguir, há a referência da importância da leitura, mas não ao curso e sim ao fato de que um grupo de estudos com temas específicos resolveria, enriqueceria e fundamentaria o trabalho. Assim como desejam continuar estudando no âmbito do *stricto*, ficam atreladas às próprias condições sociais e econômicas, quando afirmam ter procurado material que pode ser encontrado em outros espaços, independentemente do curso de especialização, conforme constato no dizer que se segue:

Penso ainda em fazer um pós em Psicopedagogia, mas hoje não tenho grana prá isso, pois é a vez da minha filha estudar. Sinto falta de momentos voltados à leitura em grupo. Há uma vasta bibliografia que poderia ser ofertado às professoras para análise e estudo, que iria enriquecer e fundamentar o trabalho. (OE1).

Nesse sentido, outra professora complementa ressaltando seu desejo ao dizer: *Tenho buscado uma aproximação e tenho interesse em fazer um mestrado ou uma formação em Musicoterapia. Mas sempre voltada a minha área de identificação que é a Inclusão [...]. Agora tenho procurado materiais relacionados ao trabalho com música e ludicidade. (P5).*

Estas falas indicam a preocupação com o que dizem e fazem, expressando que entendem a produção do conhecimento como uma atividade que leva à reflexão crítica, à descoberta, à curiosidade, à inquietação e à incerteza, opondo ao conhecimento pronto, adquirido e acabado, como também valorizando sua área de interesse e seu campo de conhecimento.

Daí, podemos inferir que a formação é importante, mas que a exigência reside num possível reconhecimento da complexidade do ofício para o qual se especializam, estabelecendo conexões diretas com sua vida pessoal.

Cunha (2011, p. 99) se refere a %tentativa de produzir um conhecimento divergente e formas alternativas de utilizar esse conhecimento+, conforme podemos ver no dizer da professora, ao ser questionada sobre a forma como significa e utiliza os conhecimentos construídos no curso de especialização:

[...] minha prática mudou, mas especialmente no trabalho, mas na vida. Abre o teu horizonte pra vida. (D4).

Diante dessa referência, encontra-se a necessidade de qualificação em duas dimensões: profissional e pessoal, que trazem consigo aspectos relevantes que constituem o ser professor. A propósito, nesse relato a professora aluna afirma que a formação abriu outras possibilidades para sua vida, que vão além do trabalho, indicando que envolve valores e propósitos atribuídos a mudanças que atingem suas crenças e indicam que estar em formação é um investimento pessoal, como expressa outra professora:

Eu acredito na formação. Mexe com as ideias, movimenta tuas ideias, movimenta o teu saber, retira do lugar e até faz desconstruir alguns saberes, que realmente não são mais cabíveis. (P6).

Percebe-se que existe uma preocupação com a produção do conhecimento e que a formação é desejável. O reconhecimento social foi também muito apontado pelas professoras alunas, no que se refere à satisfação profissional e condições de trabalho, expressando que o trabalho docente precisa ser reconhecido por outros segmentos conforme se vê abaixo:

Pouca valorização dos profissionais da educação no geral. Que os profissionais da educação possam ser ouvidos, valorizados, apoiados e respeitados pela importância do trabalho que desenvolvem na sociedade. [...] Buscam formação para realizar um trabalho mais qualificado, se preocupam com a aprendizagem dos alunos e com o seu bem estar. Precisam ser muito pacientes, dispensar tempo para ouvir os alunos e os pais, muitas vezes dar conselhos, afeto e limites. (C1).

E ainda,

Constituição de uma rede de profissionais com uma prática reflexiva num contexto que valorize o protagonismo docente. (C2).

Esses enunciados, além de apontarem para um sentimento de insegurança, apontam para um envolvimento que ultrapassa o âmbito profissional, avançando em questões que atingem a dimensão pessoal, intimamente relacionada ao afeto, conflitos, tensões e limitações. Outra questão que desponta é quando afirma dispensar tempo com a família e com o aluno, o que também pode estar denunciando que este fato não faz parte do seu trabalho.

Nesse sentido, Tardif e Lessard (2008, p. 113) assinalam que alguns professores ~~se~~ engajam a fundo no trabalho que chega a tomar um tempo considerável, até mesmo invadindo sua vida particular, as noites, os fins de semana, sem falar das atividades de duração mais longa, como cursos de aperfeiçoamento, de formação específica.+

Nessa perspectiva, o tempo foi fator apontado como um dos impedimentos de continuidade de formação, produção de conhecimento e debate no coletivo do cotidiano escolar, que indicam a ausência desse formato e trazem significados pelas expressões, pausas, silêncios da professora aluna, quando questionada sobre a

contribuição do aprendizado no contexto da educação básica com seus colegas, evidencia:

Porque, até acho que pelo tempo sabe. [...] um contrato de 40 horas, né. Aula direto, tu tens outras coisas para fazer. Tinha pouco tempo, mais a gente comentava, mais eu e a [cita colega de curso], porque nós duas estávamos fazendo o curso, e a gente trocava muito, a gente falava. (P7).

Nota-se que, apesar de duas professoras deste contexto escolar terem participado da mesma formação, o espaço de debate se apresenta desarticulado, e mais uma vez percebe-se a individualidade da formação.

Conforme é possível observar, esses discursos também são atravessados pelas marcas do tempo e da história da professora aluna, ao dizer que às vezes parece pretensão ou comodismo. *Não, a experiência. Tu tens 10 anos de sala de aula, enfim, acaba se acomodando, não indo estudar. Isso é um argumento triste e vergonhoso. (P1).*

Outra professora aluna diz que não basta o que está previsto na legislação e tudo que está previsto em seus textos . formação, acesso... . , se o professor não for valorizado e reconhecido. Que, independentemente do resultado, é preciso dizer e reconhecer o que o professor está fazendo nesse processo que só se constrói na caminhada, que vem pela experiência.

Existem as leis, as ações das atuais políticas públicas, os investimentos que vem sendo feitos por parte do poder público principalmente na esfera federal. Mas tudo isso não basta se não se levar o assunto às rodas de conversa, às discussões e principalmente, se os resultados não forem divulgados sejam eles positivos ou negativos. (P5).

A valorização dos acontecimentos relacionados aos resultados alcançados com os alunos, se divulgados para além da sala de aula, poderá dar visibilidade, autorizar e motivar os professores a avançar. Este fato evidencia a necessidade de aprovação que vem de outras fontes, outros segmentos da sociedade, que é quem legitima a ação docente.

Pode-se também comprovar que, na medida em que o assunto vai para uma *roda de conversa*, confrontam-se pontos de vista, mobilizando as estruturas intelectuais interativas (entre seus pares) reorganizando-as, e proporcionando a percepção de outras possibilidades, gerando novos conhecimentos, conforme relata uma professora:

Toda a nossa formação profissional ou pessoal esta diretamente ligada à produção de conhecimentos seja ela formal ou informal. Acredito que somos frutos do que aprendemos, e vamos nos moldado de acordo com aquilo que acreditamos e que necessitamos. (P4).

Em contrapartida outra professora expressa: *Penso que deveriam oferecer formações relacionado à formação pessoal. Consigo ser um profissional comprometido, responsável, alegre se estou bem comigo mesma. (D1).*

As questões pessoais novamente estão em destaque, indicando as necessidades e anseios das professoras, que possivelmente passam pelos sentidos, lembranças e emoções, numa tentativa consciente de dar significado às experiências fragmentadas da sua vida social e pedagógica. Assim,

toda a aprendizagem envolve um crescimento pessoal, uma transformação. Nos faz pensar e repensar o fazer diário e nossas crenças. Hoje posso dar maior valor ao processo do que ao conhecimento em si. (P5).

Cunha (2011, p. 124) escreve que *parece haver uma certeza de que é preciso saber como o conhecimento foi produzido para então estabelecer estruturas de pensamento que levem à compreensão.* + Observo, a partir desse dizer, que as perspectivas de algumas professoras alunas frente ao conhecimento se voltam para dimensões políticas, quer dizer, suas posições frente aos problemas enfrentados na educação não são neutros. Como relataram, dão sentido a suas crenças e valores como algo construído na interação com os demais, selecionando o que é melhor numa projeção prática no âmbito pessoal, cultural e profissional.

6.4 VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL

Vive-se uma ambiguidade sobre o que representa valor para a profissionalidade docente. (Cunha).

Em meu entender, há um conflito nas lógicas que orientam os documentos oficiais da política nacional, em particular em relação à valorização dos professores.

Entretanto, ainda é um campo frágil, estabelecendo um vácuo, deixando dúvidas sobre o que o professor deve alcançar para ser reconhecido profissionalmente, apesar da ênfase para sua carreira profissional estar expresso como princípios nos textos da política nacional.

Segundo Gatti, Barreto e André (2011), a política nacional de formação docente se deve ao aparato institucional organizado pelo MEC nas últimas décadas e que

traduz o avanço do processo de responsabilização do poder público pelo desempenho e pela carreira dos professores da educação básica e considera a formação como um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização docente. (GATTI; BATTETO; ANDRÉ, 2011, p. 49).

É oportuno lembrar e reiterar a necessidade de efetivação desta valorização, que pressupõe, como requisito de qualidade com programas de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração, jornada de trabalho, plano de carreira e condições de trabalho, entre outros.

Contudo, enquanto a retórica de valorização está expressa nos textos das políticas nacionais difundidas na legislação . sobretudo na Emenda Constitucional n. 14 (FUNDEF); na Emenda Constitucional n. 53 (FUNDEB); na Resolução CNE/CEB n. 04/2010; no Decreto n. 6.755/ 2009; na Portaria Normativa n. 09/2009, e que são apontadas também no município em análise, especialmente no Plano Municipal de Educação, Lei Municipal n. 1788/2008, entre outras referências . , os enunciados das professoras alunas evidenciam que ainda operam em condições desiguais, especialmente no que se refere à remuneração, à infraestrutura e aos programas de formação, que, como vemos a seguir, são aspectos que motivam professores da educação básica a buscarem formação continuada em educação especial.

6.4.1 A busca por uma especialização

Nesta seção, parece-me que o destaque sobre a busca de especialização se volta para atitudes emancipatórias que ocorrem *no* e *a partir do* meio acadêmico, indicando formas de conhecimento que, por um lado, regulam, na medida em que esbarramos no modo como os especialistas se posicionam em relação a outros saberes e, por outro, emancipam, ampliando a margem para que aprofundem conhecimentos, procurem novas fontes de consulta, novos cargos e funções que, por consequência, geram novos incentivos financeiros. Entretanto, esses fatos são difíceis de dimensionar pela sua subjetividade.

Conforme dito acima, formação continuada está voltada ao âmbito de especialização *lato sensu*, o qual pode estar favorecendo a constituição de um desses sinais de emancipação e regulação, que é capaz de estar ecoando como um imperativo e lugar de poder.

Nesse sentido, percebo um forte sinal de controles reguladores ocupados por um lugar que dirige, gerencia, coordena e orienta, ficando a responsabilidade de ensinar ao encargo do docente. Quer dizer, as professoras alunas que ocupam cargos de gestão . diretora, coordenadora, orientadora educacional, entre outras funções que compõe as equipes diretivas das escolas . conseguem dimensionar onde utilizam os conhecimentos apreendidos no curso de especialização, indicando que aos especialistas compete identificar e orientar aqueles que ocupam a função docente, no que se refere às deficiências, transtornos globais, altas habilidades ou superdotação dos alunos, definindo estratégias as quais deverão utilizar em seu fazer pedagógico, conforme podemos ver no dizer que se segue:

Em primeiro lugar, gosto do que faço e procuro estar constantemente me atualizando. Gosto do meio acadêmico, de ler e estudar. Além disso, quando surgiu a oportunidade de fazer a pós-graduação em Educação Inclusiva, eu era Coordenadora Pedagógica da EMEF [cita o nome da escola], que atendia na época mais de 30 alunos com NEE. Sentia que precisava aprender mais principalmente porque como Coordenadora Pedagógica, eu necessitava auxiliar os professores e fazer reuniões de formação na instituição. Também muitas famílias buscavam orientação na escola. Enfim, eu precisava saber mais. (C1).

Talvez seja mais pertinente afirmar que a continuidade da formação docente não tem fim, e que toda e qualquer formação se torna insuficiente, em decorrência da contínua orientação das políticas sociais que operam como controles reguladores, pela normalização.

Entretanto, há um ponto comum entre todas as professoras alunas. Independentemente do ambiente complexo de múltiplas interações sociais que vivenciam no contexto da educação especial, gostam do que fazem. Contudo, há um peso significativo nos dizeres das professoras alunas que ocupam cargos de gestão, no que se refere à responsabilidade pela aprendizagem do aluno e qualidade do ensino, conforme relatam ao serem questionadas sobre a motivação em realizar o curso:

O primeiro motivo foi dar continuidade em meus estudos, de ir além, de ir atrás do que eu sentia falta. Eu acredito muito na formação, porque ela te dá um embasamento, te dá uma segurança pra desenvolver o teu trabalho, a tua prática, se tu não tiveres é muito complicado. E tu precisa ter esse conhecimento, te amparar em autores, em linhas teóricas pra que possas desenvolver um trabalho da melhor maneira possível. (D4).

Outra professora destaca: *Meu trabalho na escola, pois nós somos uma escola inclusiva que atende as diversas dificuldades. (OE2).*

Nesses enunciados as professoras alunas colocam em destaque a importância de estudar e *amparar* sua prática em autores e teorias que lhe dão segurança, enquanto outra diz que não fez o curso para encontrar respostas, evidenciando o saber docente em meio aos saberes sociais, colocando na experiência a grande fonte de aprendizagem, como se segue:

Bem, buscar uma resposta, penso que não seria o caso, mas sim considerar a pluralidade e ao mesmo tempo a especificidade dos sujeitos que envolvem este complexo processo de aprender e ensinar de cada um, tanto sob a ótica de quem aprende e de quem ensina, sem esquecer do tempo e do espaço em que estes sujeitos estão inseridos. (D3).

Em seus estudos sobre formação continuada, Gatti e Barreto (2009, p. 198) dizem que o

interesse pelo tema difundiu-se nos últimos anos, envolvendo políticos da área de educação, pesquisadores, acadêmicos, educadores e associações profissionais. [...] Apesar disto, os resultados obtidos com os alunos, do ponto de vista de seu desempenho em conhecimentos escolares, não têm ainda se

mostrado satisfatórios, fato que tem posto, no Brasil, os processos de educação continuada em questão.

Nesse sentido, as autoras apontam que a formação continuada não tem alcançado o que se tem desejado e definido como satisfatório quanto à aprendizagem dos alunos. Assim, as relações de ensino e aprendizagem também estão inscritas no saber da experiência exigindo versatilidade e coletividade, apesar da formação, conforme relata uma professora:

Sempre convivi com alunos considerados inclusões ou com dificuldades de aprendizagem [...]. Alguns casos, bastante graves. Esses casos, nos desafiavam como profissionais a, de certa forma, reorganizarmos a nossa forma de atendimento. A partir daquilo que conhecíamos do aluno e das informações que tínhamos sobre a sua família e a sua saúde, reinventarmos, criarmos, construirmos e às vezes desconstruirmos o nosso olhar sobre a Educação, na tentativa de oferecer um lugar para aquele sujeito que destoava do demais. (OE1).

O seu olhar sobre educação pretende oferecer o melhor *àquele sujeito que destoa dos demais* que não aprende de acordo com o padrão desejado, tendo como referência um padrão de normalização.

Nessa perspectiva, Sardagna (2008, p. 177-178) questiona sobre as políticas de inclusão escolar, dizendo que

no cruzamento das práticas, colocam em funcionamento mecanismos necessários para assegurar a normalização de crianças e jovens. Está evidente a proporção da inclusão cada vez mais ampliada, abarcando a todos. Com isso, não se tem clareza de quem posicionar na Educação Especial. Pode ser que é aquele sujeito que não esteja na homogeneização, uma vez que a diferença se dá pela comparação com o grupo homogêneo.

Nesse sentido, Skliar (2003, p. 158) é enfático ao dizer que a

presunção de que a deficiência é, simplesmente um fato biológico e que apresenta características universais deveria ser, mais uma vez, problematizada epistemologicamente: compreender o discurso da deficiência, para logo depois revelar que o objeto desse discurso não é a pessoa que está em uma cadeira de rodas ou aquela que usa uma prótese auditiva, ou aquela que não aprende segundo o ritmo e a forma como a norma espera, senão os processos históricos, culturais, sociais e econômicos que regulam e controlam a maneira pela qual são pensados e inventados os corpos, as mentes, a linguagem, a sexualidade dos outros.

Na tentativa de encontrar respostas para tantas questões e encontrar mecanismos necessários para normalizar, referidos pelos autores, a mesma professora ainda complementa:

Muitas vezes sobravam mais perguntas do que respostas. Então, quando foi oferecido o curso sobre Educação Inclusiva pela Prefeitura e pela FEEVALE [...] logo pensei em fazê-lo, não na tentativa de buscar as respostas que queria, pois já me dava conta de que este não é um caminho tão simples, mas de buscar novas formas para pensar e organizar aqueles tantos pensamentos que já haviam passado pela minha cabeça. (OE1).

O saber de sua experiência sobrepõe ao que foi buscar, pois já sabe que *não é um caminho simples*, referindo-se a família e ao aluno que destoavam dos demais.

Segundo Tardif (2007, p. 49), *estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias, são saberes práticos que se integram em seu fazer e orientam sua profissão em todas as dimensões.*

Uma das motivações destacadas pelas professoras alunas também se voltou para o custeio oferecido aos professores da rede municipal de ensino para possibilidade de ter realizado o curso, que passo a apresentar a seguir.

6.4.2 Vantagem pessoal É remuneração e custeio do curso

Para melhor entender as políticas docentes, Gatti, Barreto e André (2011, p. 31) afirmam que *é preciso considerá-las no bojo das políticas educacionais que as configuram.* Nesse contexto, refiro-me as formas de financiamento, situando as políticas relativas aos investimentos na formação docente, como evidentemente a remuneração deles de acordo com plano de carreira municipal melhor destacado a seguir.

Como perspectiva norteadora, a Resolução CNE/CEB 02/2009 fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, especialmente em seu artigo 4º, composto de 13 itens, dos quais destaco aqui somente três que se referem à formação continuada e, por consequência, incentivos de progressão na carreira, conforme se vê a seguir (grifo meu):

V . **progressão salarial na carreira, por incentivos que contemplem titulação**, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional;

VI . **valorização do tempo de serviço** prestado pelo servidor ao ente federado, que será utilizado como componente evolutivo;

VII . jornada de trabalho preferencialmente em tempo integral de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais, tendo sempre presente a ampliação paulatina da parte da **jornada destinada às atividades de preparação de aulas, avaliação da produção dos alunos, reuniões escolares, contatos com a comunidade e formação continuada**, assegurando-se, no mínimo, os percentuais da jornada que já vêm sendo destinados para estas finalidades pelos diferentes sistemas de ensino, de acordo com os respectivos projetos político-pedagógicos.

Como perspectiva legal, a LDBEN/96 determina formação em nível superior para todos os docentes. Cumprida essa obrigatoriedade no município em análise, impõe a construção de novas políticas que atendam à demanda apontada na rede municipal de ensino.

Nesse sentido, a gestão de ensino municipal propõe e busca articulação entre administração mantenedora da educação básica e instituições formadoras de professores, abrindo novos espaços para formação continuada, entre eles, em nível de pós-graduação *lato sensu*.

Nessa perspectiva, a busca de titulação enunciada pela professora aluna pode estar articulada a uma lógica de custo benefício. A professora fez o curso também para agregar ao que já sabia, ao que já fazia, porém, não era valorizada financeiramente por esse fazer. Agora, essa *titulação* (de especialista) lhe dá também uma remuneração melhorada, conforme previsto no plano de carreira em vigor. Ela expressa:

Num primeiro momento, a titulação para uma prática que eu já tinha e fui construindo com formações continuadas, extensões, seminários, palestras, etc. Lógico, também os conhecimentos que poderia agregar ao meu trabalho e uma identificação com o tema. Também a oportunidade dada pela Secretaria através da parceria com a FEEVALE custeando metade do curso. (P5).

Pode-se inferir que há uma limitação na possibilidade de participação dos professores em eventos específicos ou em contextos acadêmicos por consequência de questões financeiras pessoais, como também aos poucos recursos destinados ao incentivo dessa natureza pelos poderes públicos. É possível perceber esse entrave,

a partir do dizer das professoras quando destacam o motivo pelos quais buscaram a referida formação:

Necessidade de referência, novas leituras, novas ideias, ou confirmar as antigas, e os 50% de desconto do curso, parceria FEEVALE e Prefeitura. (D2).

[...] *E como o município se propôs a pagar a metade do curso, essa era mais uma razão incontestável para realizar o mesmo. Abria-se mais uma porta para ampliar meus conhecimentos e aperfeiçoar meu trabalho. (C3).*

Instigada por essas sinalizações, causa-me estranheza ao observar a falta de menção referente à mudança de nível no plano de carreira, o qual não foi explícito claramente pelas professoras alunas entrevistadas, no que se refere aos efeitos também financeiros que esse curso possa ter contribuído, visto que a mudança de nível e remuneração já estava consagrada no Plano de Carreira do Magistério Público Municipal . Lei Municipal n. 336/2000 em vigor no ano de realização do curso.

O referido documento prevê alteração do salário base para todos os profissionais que tiverem habilitação específica de pós-graduação, obtida em curso de especialização . *lato sensu*, com duração mínima, de 360 horas/aula, reconhecido pelo município, na área de educação afim, correlata com formação básica do professor, sendo esse o nível máximo a ser atingido na carreira.

É possível, então, ponderar, de um lado, que a motivação em realizar o curso de especialização *lato sensu* está relacionada à aquisição de conhecimento que pode agregar ao trabalho, e de outro, que está relacionada diretamente às perspectivas de empregabilidade outorgadas pela titulação e, conseqüentemente, à mudança de nível no plano de carreira, razão pela qual resulta em aumento de salário, aposentadoria integral, carreiras estruturadas, entre outros benefícios que costumam ser valorizados pelos trabalhadores.

Ao serem questionadas sobre os aspectos que motivaram a busca da formação continuada em educação especial, outros dizeres deixam vestígios de que as professoras preocupam-se com a ascensão de sua carreira quando expressam que *não existe incentivo para mestrado e doutorado*, podendo esse incentivo ser a diferença no aumento de sua remuneração, como também a gratuidade na oferta de cursos pela UAB, e que além de desejar ser especialista o *incentivo financeiro* para realizar o curso, foi um diferencial, como segue:

O desejo de ter uma especialização na área de educação e o incentivo financeiro dado pela prefeitura. (P2). A mesma professora ainda destaca que O polo da Universidade Aberta tem oferecido poucas opções em cursos de graduação e especialização. Não existe incentivo para mestrado e doutorado. (P2).

Fica evidente ainda que o mestrado e o doutorado estão no mesmo patamar de provimentos da especialização nos níveis⁵² previstos no Plano de Carreira Municipal, variação percentual progressiva correspondente a 10% entre cada nível.

⁵² Lei Municipal N. 1.037, De 17/02/2004 . Art. 9º . Os níveis de acesso, consoante a correspondente habilitação e qualificação, para magistério público municipal, são:

a) Para o cargo de Professor:

Nível I . compreende habilitação específica em curso de magistério 2º grau ou Normal, incluindo estágio;

Nível II . Compreende habilitação específica de grau superior . graduação para formação de professores, correspondente à licenciatura plena;

Nível III . compreende atribuições docentes que exigem habilitação específica de pós-graduação obtida em curso de especialização com duração mínima de 360 horas/aula, na área de educação afim, correlato com a formação básica do Professor de acordo com a legislação em vigor.

Nível IV . Compreende atribuições docentes que exigem habilitação específica de mestrado ou doutorado, obtida em cursos devidamente autorizados pelo Conselho Nacional de Educação, na área de educação afim, correlata com a formação básica do Professor, de acordo com a legislação vigente.

b) Para o cargo de Pedagogo:

Nível I . formação em nível superior, em curso de graduação plena em Pedagogia.

Nível II . formação em nível superior, em curso de graduação plena em Pedagogia, e curso de pós-graduação na área, com duração mínima de trezentos e sessenta horas.

Nível III . formação em nível superior, em curso de graduação plena em Pedagogia, acrescido de curso de mestrado ou doutorado, na área de educação afim em Instituição Credenciada pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 1º . Os níveis serão diferenciados entre si pelas respectivas faixas de vencimentos, com uma variação percentual sobre o nível I, do cargo de Professor, de trinta por cento para o nível II, de quarenta por cento para o nível III, e, de cinquenta por cento para o Nível IV.

§ 2º . Os atuais professores enquadrados no nível I, da Lei n. 336/2000, tem assegurada sua permanência neste nível enquanto não buscarem habilitação em licenciatura plena.

§ 3º . O atuais professores enquadrados no nível II, da Lei n. 336/2000, com uma variação percentual de dez por cento sobre o nível I, tem assegurado este percentual como vantagem pessoal, enquanto não buscarem habilitação em licenciatura plena.

§ 4º . Os atuais professores enquadrados no nível III, da Lei n. 336/2000, detentores de uma variação percentual de vinte por cento sobre o nível I, tem assegurado este percentual como vantagem pessoal, enquanto não buscarem habilitação em licenciatura plena.

§ 5º . Os atuais professores enquadrados no nível IV, da Lei n. 336/2000, detentores de habilitação em licenciatura plena e uma variação de trinta por cento sobre o nível I, tem assegurado este percentual no correspondente nível II, da presente Lei.

§ 6º . Os atuais professores enquadrados no nível V, da Lei 336/2000, detentores de pós graduação obtida em cursos de especialização na área de educação afim, correlata com a formação básica, tem assegurado o percentual de quarenta por cento, correspondente ao nível III, da presente Lei.

§ 7º . Os professores com habilitação específica em mestrado ou doutorado correlatam com a formação básica tem assegurado um percentual de cinquenta por cento, sobre o Nível I, com enquadramento no Nível IV.

§ 8º . Para efeitos de remuneração, o Nível I, do cargo de Pedagogo, corresponde ao Nível II do cargo de Professor;

O Nível II, do cargo de Pedagogo, corresponde ao Nível III do cargo de Professor;

O Nível III, do cargo de Pedagogo, corresponde ao Nível IV do cargo de Professor.

Nessa constatação, considere também que duas professoras alunas estavam em fase de aposentadoria, e que o curso de especialização somaria em sua remuneração em final de carreira, de acordo com a Lei Municipal n. 336/2000, Capítulo II. Da Composição da Carreira:

Art. 8º Os níveis de acesso, consoante a correspondente habilitação e qualificação, para provimento em cargo público do Quadro Permanente, para as categorias profissionais do Magistério Público Municipal, são:

a) Dos Professores:

NÍVEL V . compreende atribuições docentes que exigem habilitação específica de pós-graduação obtida em curso de especialização com duração mínima de 390 horas/aula, reconhecido pelo Município, na área de educação afim, correlata à formação básica do professor.

b) Dos Professores Assistentes de Informática Educacional:

NÍVEL III . compreende atribuições docentes que exigem habilitação específica de pós-graduação obtida em curso de especialização, com duração mínima, de 360 horas/aula, reconhecido pelo Município, na área de educação afim, correlata com formação básica do professor.

c) Dos Especialistas em Educação:

NÍVEL II . compreende atribuições administrativas que exigem habilitação específica em Pedagogia, dentro das licenciaturas elencadas pelo Nível acima, com curso de pós-graduação correspondente a no mínimo 390 horas/aula.

Parágrafo único. Os níveis serão diferenciados entre si pelas respectivas faixas de vencimentos padrões, com uma variação percentual progressiva correspondente a dez por cento entre cada nível, a partir do nível inicial até o nível final de desenvolvimento funcional.

Sem surpresa, a grande maioria das professoras alunas destacam que uma das motivações em fazer o curso de pós-graduação *lato sensu* . Especialização em Educação Inclusiva, foi a questão financeira. Conforme já fiz referência, as enunciações discursivas é que produzem sentidos e evidenciam saberes constituídos coletivamente, ressignificados pelas professoras alunas.

Os excertos que seleccionei, nem sempre se apresentam de forma unilateral, sendo as mesmas características permeadas por outros discursos, que vão marcando suas aproximações, tais como a motivação em especializar-se para ter argumentos no debate, possibilitando evidenciar o lugar que ocupam numa posição estratégica do saber de especialista, em meio a outros saberes no contexto da educação básica. Essa constatação se dá a partir do questionamento sobre os motivos que as levaram a realizar o curso. Uma professora responde:

Em primeiro lugar o município estar pagando 50%, depois o interesse no assunto, trabalhar com alunos com NEE e a necessidade de ter argumentos perante os colegas, pais e comunidade em geral contra a inclusão. (P3).

Outra professora também enfatiza que o auxílio da prefeitura no pagamento, mas também me interessou o assunto, pois este vinha sendo muito discutido na escola onde trabalhava, lá tínhamos vários alunos vindos da classe especial e um grande grupo de alunos que apresentavam várias dificuldades. (P4).

Juntamente com a motivação transmitida nos dizeres das professoras alunas em relação ao convênio que o município proporcionou, observo que a questão financeira tem um grande peso. Este pode estar suplantando a necessidade de qualificação e eficiência em seu trabalho, na medida em que pode estar implícito que se tornaria um empecilho ter que disponibilizar ou dividir seu salário para pagar uma formação, conforme explicita a professora a seguir:

O pós que me interessou e o incentivo da Secretaria, que pagaria 50% para professores da rede municipal que fizessem esse pós, isso também me impulsionou [...] não tinha nenhum obstáculo, não tinha o que dissesse, eu não vou, como é que eu vou fazer para pagar, pois é a primeira desculpa. Não é desculpa, mas é um obstáculo e a gente acaba não dando outro jeito [...] Então foram as duas coisas. É uma área de interesse e mais o incentivo da ajuda da Secretaria que investiu. (P6).

É nesse contexto que a professora assume como propósito a atualização e aprofundamento de conhecimentos como requisito natural do trabalho em face ao avanço nos conhecimentos, como também suas repercussões sociais indicando que os limites dos recursos financeiros, dos quais dispõe, são escassos, e também uma dimensão significativa de ter vencido um obstáculo, como possibilidade de realização pessoal.

Gatti e Barreto (2009) destacam que a produção teórica e empírica sobre formação continuada de professores, na maioria dos casos, evidencia de que as práticas pedagógicas apresentam algumas das transformações pretendidas durante o processo de formação. Entretanto, findo este período, a tendência é a de uma permanência reduzida das novas práticas ou mesmo de uma apropriação de tal ordem que elas não são mais reconhecidas, que há avanços a considerar, mas que eles são ainda modestos quando confrontados com as expectativas de elevar o nível de desempenho.+(GATTI; BARRETO, 2009, p. 208-209).

Emergem assim sentidos que sinalizam para as vivências afetivas no âmbito da dimensão pessoal e se expandem para dimensão profissional. Isaia e Bolzan (2011, p. 197) dizem que

o processo de aprendizagem docente que vai sendo tecido nas diferentes fases da docência tem, como catalisador, a tomada de consciência do inacabamento, isto é, os professores para se construírem como docentes precisam estar dispostos a aprender, o que lhes permitirá moverem-se em direção a futuras transformações.

Exemplifico esse posicionamento com os dizeres das professoras alunas, conforme abaixo se lê:

O professor define sua prática em sala de aula, podendo ser boa ou não, conforme sua formação, interesse, desejo e motivação para estar naquele lugar e função. (D2).

Acredito que a boa prática pedagógica vem de uma soma de fatores, formação profissional, valorização de sua prática, ambiente de trabalho, e paixão ingrediente indispensável. Em minha prática destacaria a preocupação que tenho em que as atividades realizadas possam surtir alguma transformação no meu aluno. (P4).

Esses dizeres estão implicados na intenção e desejo docente, de oferecer aprendizagens significativas ao seu aluno, especialmente na dinamização de conhecimentos específicos vinculados a formação, como também a construção de estratégias pedagógicas para implementar em suas práticas docentes, compreendidas por Isaia e Bolzan (2011, p. 197) como elementos fundantes do processo de aprender a docência e, conseqüentemente, construir-se como professor.+

6.4.3 A multiplicação dos conhecimentos no cotidiano escolar: hiato entre teoria e prática

No interior das escolas há um caminho sinalizado pelos sujeitos da pesquisa, que vem indicando o compartilhar do conhecimento, transpondo para o contexto coletivo na medida em que se percebe, a partir de seus depoimentos nas entrevistas, que envolvem os demais profissionais inseridos no mesmo espaço de trabalho. Porém este fato se apresenta quando ocupam a posição de gestor . no

contexto geral de gestão, de assessorias, de reuniões, de grupos de estudos, de seminários, de conselho de classe . não como docente em sala de aula.

Gatti, Barreto e André (2011, p. 18) enfatizam que %para subir de posto o (a) docente tem de afastar-se da sala de aula, o que traz como consequência perversa, o abandono do ensino por parte dos que são bons professores. [...] O docente só consegue melhoria salarial, quando passa a ser diretor (a) de escola e, daí, a supervisor (a).+

Nesse contexto, talvez de forma nefasta, como sugerem as autoras, a maioria das professoras alunas que participaram desta pesquisa ocupava cargos dessa natureza, conforme mencionado acima. Entretanto, meu destaque se dá ao fato de que algumas delas conseguem mensurar as relações que se estabelecem entre o campo epistemológico da formação e a prática na educação básica, conforme é possível constatar nos seguintes posicionamentos:

Tenho utilizado muito os conhecimentos construídos principalmente no pós. Oriento os professores a respeito das leis para o atendimento dos alunos com NEE, auxílio a planejar as adaptações curriculares [...] quando existem patologias diagnosticadas, aplico os conhecimentos adquiridos no pós e busco mais informações com profissionais da saúde, livros, internet, outros colegas [...] (C1).

Realizamos várias reuniões pedagógicas durante o mês. Trago sempre as experiências e leituras do pós e de minha prática com os alunos e famílias. Também fazemos encontros com as famílias para ajudá-las no trato com seus filhos. (OE2).

Observam-se também a coletividade do trabalho e a influência em outros segmentos, incluindo as famílias, na medida em que nomeiam as formas como aplicam os conhecimentos da especialização, tal como conhecer e compreender a legislação; participação no conselho de classe, entre outros. Contudo, ainda assim buscam em outras fontes, livros ou pessoas com conhecimento sobre o tema que o saber da experiência procura, tal como diz a professora:

Nos conselhos de classe, ajudando na avaliação e realização do parecer descritivo do aluno. (P2).

Segundo Nóvoa (2008, p. 16), a %retórica sobre a missão dos professores implica dar-lhes uma maior visibilidade social, o que reforça o seu prestígio+, mas provoca também controles mais apertados, conduzindo também a uma

de desvalorização das suas competências próprias e da sua autonomia profissional. O autor diz ainda que, se esse paradoxo não for atendido, dificilmente compreenderemos algumas das contradições que atravessam a história da profissão docente.

Os aspectos destacados em relação ao conhecimento aparecem na perspectiva de que a prática seja a fonte e que estão normalmente ligados ao fazer, à transposição para a ação pedagógica com alunos NEE.

Ao serem questionadas sobre as relações que se estabelecem entre o campo epistemológico da formação continuada na educação especial e a forma como racionalizam este conhecimento no cotidiano da educação básica, se evidencia a possibilidade de sentir-se num lugar de destaque. Lugar de quem toma uma decisão importante, assumindo seus desdobramentos em uma gestão, que legitima esse saber especializado, assumindo que o conhecimento válido também é aquele que passou pelo crivo científico. Conforme relatam a seguir:

No trabalho, auxiliando as colegas de salas multifuncionais. Algumas vezes sou convidada a auxiliar na avaliação e encaminhamentos de casos. Uma espécie de consultoria. [...] nos cursos em que trabalho, buscando levar cada vez mais informação e minhas experiências como forma de mostrar que é possível este trabalho. (P5).

Entendo assim que esse conhecimento adquirido pode servir para auxiliar outros colegas que têm alunos com necessidades especiais, e/ou avaliar e encaminhar alunos para outros especialistas, que não são as professoras da educação básica. O fato de ser especialista e de estar ocupando outras funções que não a de docência, também pode estar lhe conferindo um valor, uma legitimidade para oferecer consultorias que, agregado à sua experiência, pode comprovar que é possível este trabalho. Outra professora também afirma:

Os conhecimentos são utilizados diariamente numa perspectiva transversal à minha atuação no trabalho. Penso que no momento da assessoria pedagógica os conhecimentos dialogam com as necessidades dos professores que tem em suas salas de aula alunos com diferentes características. (C2).

Numa questão diversa da entrevista, uma professora na função docente ainda reforça o que venho afirmando, na medida em que também confere valor à autoridade maior da escola que é a diretora:

Por exemplo, o caso dessa menina psicótica, que eu tenho. Quando acontece da gente perceber que alguma coisa está contra a vontade dela, ela fica muito agressiva, muito violenta. No início, eu talvez não saberia como lidar com ela certo. Agora não, eu sou firme para falar com ela, peço para ela sentar, ela não sentou, digo que vou chamar a diretora também, ela senta. (P1).

Sem dúvida, trata-se de uma situação difícil que vai além de sua formação e, apesar de sua especialização, tem dificuldade em se autorizar diante de situações tão complexas do cotidiano, e é legítima a necessidade de uma mediação, como uma criação de códigos, que nesse caso é o *status*, agregado a autoridade da função de diretora, tal como salientam Tardif e Lessard (2008, p. 49-50) que

[...] pelas relações de poder e os tipos de conhecimentos que são necessários, afeta diretamente as orientações e as técnicas do trabalho, as relações com os usuários, as margens de manobra e as estratégias dos trabalhadores, os recursos e os saberes dos trabalhadores, bem como o ambiente organizacional no qual se desenvolvem as tarefas.

Os discursos de que supostamente sabem mais, detendo o conhecimento como forma de poder, deverão dizer o que e como proceder evidenciando que uma autoridade externa à sala de aula saberá como resolver.

Especialistas ocupam uma função que lhe autoriza o *status*, agregado a função de diretora, coordenadora ou orientadora educacional, considerando que as professoras esperam que seja apresentada uma solução por alguém que, como eles, são autoridade.

No entanto, há uma visão contraditória em relação à contribuição e ou transposição dos conhecimentos adquiridos na formação entre professores e gestores. Observo que, na perspectiva dos gestores . que de origem são professores . , existe um movimento de mudança em suas práticas a partir da formação. Contudo, os professores, que atuam em sala de aula com alunos da educação básica sentem necessidade de outros temas de formação que não estes, evidenciando que o que foi abordado no curso atende parcialmente à necessidade do momento, evidenciando também a ausência de reflexão no seu trabalho.

Entendem que a solução de seus problemas está em conhecimentos produzidos fora do espaço escolar e atribuem aos formadores a competência de resolvê-los, mantendo uma expectativa ambígua em relação à formação continuada na medida em que pedem respostas prontas e únicas, ao mesmo tempo em que

advogam valorização de sua experiência, criatividade e poder de decisão.+ (GATTI; BARRETO, 2009, p. 121-122). Corroborando, uma professora reclama da *falta de profissionais especializados, principalmente na rede de saúde para apoiar a escola e dar suporte aos professores*. (C1).

Esse dizer expressa um dos entraves apontados para qualidade e evolução da educação na perspectiva da educação inclusiva e justifica o conjunto de argumentos que procuro desenvolver nesse estudo. O dizer da professora pressupõe que esse assunto não é da educação, que uma outra rede, um outro especialista será a solução para apoiar e dar suporte aos professores, relegando a própria docência para um papel secundário.

Na perspectiva que realizei a análise, pude visualizar uma recorrência nos enunciados que apontam para questões pessoais. Esses fatores vão definindo parâmetros construídos por discursos que, ao longo do tempo, foram dando sentido às práticas do contexto escolar, também como espaço de homogeneização. São discursos de medo, paciência, perseverança e desgaste das professoras alunas, conforme se segue:

Logo que acabei o curso já comecei a utilizar esses conhecimentos na escola em que eu trabalhava, com essa menina [...] curso me deu um conhecimento bem importante [...] eu me lembro que bem antes da minha formação, ser professora, encontrar crianças ou adultos com algum tipo de deficiência, me assustava até, não sabia como lidar, tinha medo de me aproximar, de machucar. Isso eu perdi completamente. (D4).

O medo, a ansiedade e ou rejeição que muitos professores manifestam diante da inclusão de alunos com NEE muitas vezes estão relacionados com a falta de informação, preparo e inexistência de experiência. Diante disso, percebe-se a importância do conhecimento subjetivo que parece ir além do conhecimento disciplinar e técnico, atingindo o âmbito pessoal e social. Daí pode-se observar nos dizeres da professora:

Eu não consigo lidar com agressividade, me falta suporte. Às vezes eu questiono as leis, até que ponto eu estou me expondo dentro da sala de aula, até que ponto eu estou expondo o meu aluno. Eu tenho medo às vezes, dessa situação em si. (P1).

Segundo Oliveira (2004), o medo é causado por situações concretas de dificuldades enfrentadas pelos professores, além da *imagem de inutilidade*+ que constituem suas representações no que *range* sua relação com a sociedade

capitalista+, sobre a pessoa com algum diagnóstico de deficiência . tal como o autismo ., dizendo que isso pode se traduzir e refletir nos sentimentos dos professores ao enfrentar o trabalho pedagógico: %Medo e insegurança por não saber o que fazer. Medo e insegurança por não ter certeza da possibilidade da criança aprender. Medo e insegurança diante dos outros professores pelo fato de ter aceito o aluno em sua sala de aula.+ (OLIVEIRA, 2004, p. 175).

Percebe-se que, na medida em que a professora vivencia experiências concretas, reconhece suas limitações e, ao mesmo tempo, passa a refletir sobre elas, indicando um rompimento com certas resistências.

As contribuições de Nóvoa (2008, p. 53) nesse sentido esclarecem sobre a importância da mobilização prática dos saberes em %situações inesperadas e imprevisíveis. [...] na medida em que o trabalho docente não se traduz numa mera transposição, pois supõe uma transformação dos saberes, e obriga a uma deliberação, isto é, a uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais+, como vemos na situação a seguir:

Eu já fazia a pós. Nós recebemos um aluno autista aqui. Eu já achava que sabia de tudo. Era a minha primeira aula com ele. Eu passei uma atividade no quadro, então fiquei conversando com a turma e ele quietinho, copiando, porque ele não fazia a criação através da comunicação, da fala comigo... Depois de um período mais ou menos, eu apaguei o quadro, ele começou a gritar, eu acho que ele gritou uns 30 minutos [...], consecutivamente, sem parar, sem parar. [...] foi tão desgastante, quando eu cheguei em casa eu chorei tanto, tanto. Porque eu tentei fazer de tudo, tentei copiar no quadro de novo para ele, não adiantou. Tentei dar o meu caderno, não adiantou. Tentei conversar com ele, não adiantou. Tentei tocar nele, foi pior ainda. Então aquela situação foi muito desgastante, eu percebi que me faltava conteúdo, me faltava experiência, eu tinha que estar constantemente buscando. (P1).

Nóvoa (2008, p. 49) afirma ainda que no %ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais.+

Refere-se a questões da prática, conforme excerto a seguir, que a teoria não ensinou sobre uma aluna com NEE que às vezes produzia, *mas às vezes, ela desencadeava um surto em sala de aula [...] como é que eu vou saber qual é a hora que é o limite, que eu tenho que dizer não para ela, e qual é a hora que ela não vai surtar. Eu também não sei. Ninguém vai saber. (P6).*

Como afirma Hargreaves (2002, p. 151), %localizar e internalizar novas ideias e novas práticas educacionais não é algo que ocorra no vazio. Os professores são

os criadores da sua atividade profissional, mas também criações de seu local de trabalho+

Contudo, Tardif e Lessard (2008) escrevem que a atividade docente pode ser abordada tanto sob o ângulo de sua organização quanto de seu processo ou desenvolvimento.

Também fazendo referência sobre a atividade do professor, Sacristán (2000) descreve que a prática deste está inevitavelmente condicionada a uma instituição, onde suas decisões estão limitadas ao modo dentro do campo que atuam, pois

[...] o professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto do local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas as vezes pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo de uma escola ou pela simples tradição que se aceita sem discutir. (SACRISTÁN, 2000, p. 166).

Entre tantos sentidos que podem ser destacados nesses dizeres, recorto aqui a questão do tempo disponível para aprendizagem do aluno, o laudo, o jogo de nomenclaturas e ou denominações que definem as peculiaridades e dificuldades dos alunos, os quais podem estar consolidando a necessidade da dimensão coletiva da profissão, envolvendo outros especialistas, como também pode estar isentando os professores da responsabilidade da não aprendizagem do aluno, como se segue:

Com o tempo, paciência e perseverança tudo possa ser amenizado. Encontros sistemáticos com as famílias, conversas e muito ~~l~~mbro+ para chorar, pois até esse espaço precisa existir. (OE2).

Segundo Tardif (2007, p. 35, grifo do autor), para evidenciar a posição estratégica do ~~s~~aber docente em meio aos saberes sociais, é necessário dizer que todo saber, mesmo o ~~n~~ovoq se insere numa duração temporal que remete à história de sua formação, e de sua aquisição+, indicando que todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação, mas também de desejo, de aceitação, conforme diz a professora:

Começando pelo entendimento que cada profissional tem sobre a Inclusão, a aceitação, o desprendimento, a tolerância. (P5).

Nesse contexto, o ~~s~~aber c'Á{ [&] } ~~de~~, de paciência, de tolerância, compreende as diferentes maneiras como o professor mobiliza suas energias emocionais, seus

sentimentos e seu esforço para aceitar e relacionar-se com os alunos, com os colegas, com os pais e com gestores da escola, tendo em vista promover a ação educativa sob o discurso em que se encontra empenhado, que também podem estar negando o outro.

Os significados que vão sendo aplicados também determinam e delimitam formas de agir e de interpretar as suas vivências, chamando a atenção para a dimensão humana e relacional do ensino, para esse corpo-a-corpo diário a que os professores estão obrigados.+(NÓVOA, 2008, p. 56).

A análise possibilitou evidenciar as ressignificações ocorridas e os modos como as professoras alunas vão se constituindo profissionalmente, bem como as formas como vão circulando nas funções que ocupam em seus espaços de trabalho, e na discursividade dos saberes e sentidos da formação continuada que vão se incorporando (ou não) nos discursos e nas práticas da educação básica, na educação especial. Pode também ser estes discursos que vão constituindo os pressupostos sobre normal e anormal, como também vão construindo as possibilidades de enunciação dos discursos, nos seus modos de pensar, seus comportamentos e desejos, quer no âmbito pessoal quer profissional, das famílias ou das políticas públicas como um todo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente aos tensionamentos evidenciados nos conjuntos discursivos, o argumento principal desse estudo direciona para a afirmação de que os saberes produzidos, ressignificados e/ou refletidos, no curso de formação continuada em educação especial, aqui analisados, no que se refere à prática de educação inclusiva, para decisão pedagógica, é uma ação complexa no contexto da educação básica e exige saberes de diferentes naturezas, que vão além do campo epistemológico e prático, pois incluem aqueles que estão alicerçados na cultura de cada docente.

Conforme dito acima, a década de 1990 foi marcada por reformas políticas e econômicas do sistema e, conseqüentemente, por ajustes das políticas sociais à reforma de ensino. Daí pode-se inferir, por um lado, a redução do papel do Estado e por outro, o seu papel de controle e regulação dos sistemas sociais. A expansão considerável da educação escolar é, sem dúvida alguma, um traço marcante no desenvolvimento da política educacional brasileira dos anos de capitalismo neoliberal. Essa expansão se fez acompanhada do crescimento do número de alunos com deficiências, transtornos globais e altas habilidades matriculados no ensino regular, trazendo para o debate educacional, novos temas e novas interpretações em relação à prática docente e a formação dos professores.

Neste contexto, elegi como sujeitos principais desta pesquisa professoras alunas concluintes de um curso de pós-graduação em Educação *lato sensu* . Especialização em Educação Inclusiva. Os dados coletados são oriundos da análise de entrevistas realizadas com professoras da educação básica. Investiguei o interstício entre a produção de conhecimento na universidade e a prática da escola de educação básica de acordo com as entrevistas, nas quais as formulações discursivas foram conferindo sentidos, identificando os aspectos que caracterizam e dão sustentação a esse processo, nas relações que se estabelecem entre o campo epistemológico da formação continuada em educação especial e a forma como as entrevistadas racionalizam esse conhecimento na educação básica, independentemente dos cargos e funções que ocupam.

No *corpus* da análise encontrei conjuntos discursivos que não se apresentam como unidade, ocasião em que coloco em destaque dois grandes enfoques: o

primeiro deles refere-se à legislação nacional, com suas nuances nas esferas estaduais e municipais, especialmente por estarem atreladas à lei maior. Buscam medidas possíveis, nem sempre as necessárias, para assegurar uma educação de qualidade.

No discurso das professoras alunas há uma sinalização que vai além da conotação linguística, indicando como os sentidos vêm se constituindo em relação às políticas públicas referentes à formação de professores e à educação especial na educação básica, permeados pela (não) valorização da carreira docente.

O segundo destaque se refere ao modo como as professoras alunas significam, problematizam e evidenciam as contribuições da formação continuada no âmbito da educação especial e a (não) relação com o trabalho docente, com a ação pedagógica em sala de aula na educação básica. Em decorrência, deixo o vestígio, porém de forma tênue, de que este fato pode estar relacionado à participação na formação continuada, resultando na especialização em educação inclusiva. A partir das repostas obtidas nas entrevistas com as professoras alunas, agora especialistas, é possível também inferir que a busca de especialização pode ser um caminho para sair da função docente.

Estes enfoques vão sendo permeados por outros discursos, marcando suas aproximações e ou distanciamentos que foram descritos dentro de quatro eixos principais, em conjuntos discursivos aos quais denominei assim:

- a) Políticas Públicas Educacionais
- b) Epistemologia e Prática
- c) Formação Continuada
- d) e Valorização do Professor.

Procurei evidenciar o modo como as professoras alunas vão se constituindo nas produções discursivas, levando em conta outras dimensões do seu fazer no contexto da educação especial, na educação básica.

Mostrei que é atribuído à escola um valor significativo no processo de formação docente, na medida em que as professoras alunas referenciam suas experiências nestes contextos. Contudo, no plano epistemológico, dos processos de construção e socialização do conhecimento, por vezes, parece faltar um

entendimento maior de como a teoria é significada para o seu trabalho em sala de aula, pouco fundamentado em seu fazer, apesar de especialista.

A formação, como no caso analisado, é um fomento de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional. Voltou-se também para o plano de carreira na medida em que as enunciações discursivas indicam mudança de nível, aumento de salário, aposentadoria, seguido pela dimensão mais autônoma, visando novas demandas no mercado de trabalho que se mostram engendradas pelas relações sociais de produção, explicitadas nas formas como as professoras alunas passam a ocupar cargos de gestão e/ou desenvolvem projetos pessoais, para além da escola na educação básica.

Percebi que há posições paradoxais em relação à formação continuada na identificação da contribuição do campo epistemológico para o cotidiano da educação básica. Enquanto algumas professoras consideram importante o aprendizado, pouco estabelecem relações do mesmo nas decisões pedagógicas e na evolução de seus alunos com necessidades especiais. Por outro lado, entre as professoras que atuam nas funções de gestão, algumas identificam o seu crescimento e evidenciam a contribuição dos conhecimentos no contexto escolar, como espaço de compartilhamento de significados do conhecimento e ações coletivas, envolvendo a escola como um todo.

Um dos pontos evidenciados indica que algumas professoras consideraram a especialização como uma forma de acesso e atualização, em relação às referências bibliográficas, pesquisas e discussões atuais acerca da temática para utilizarem quando sentirem necessidade. Ficou manifesto que algumas recorrem a esses materiais em situações específicas. No entanto, no cotidiano seguem tomando decisões embasadas na sua experiência docente, sem recorrer aos referenciais estudados.

Outro ponto em relevo nos dizeres está relacionado à constatação de que estar em formação é um investimento pessoal que possibilita um trabalho autônomo e desenvolvimento de projetos próprios. Além desse fator, foram ressaltados aspectos como a necessidade de disponibilizar tempo e recursos financeiros para o estudo, o que não está em consonância com a realidade da profissão docente.

De modo geral, as professoras alunas assumem que a decisão pedagógica, no que se refere à prática de educação inclusiva, é uma ação complexa, independentemente da função que ocupam no contexto da educação básica, que

exige saberes de diferentes naturezas, incluindo aqueles que estão alicerçados na sua cultura.

Fica evidente a intenção de promover aprendizagens significativas junto aos alunos, visando superar as desvantagens sociais que já têm. Todavia, de certa forma elas ficam atreladas às próprias condições sociais: carreira, salários, infraestrutura e condição de trabalho.

Os documentos referentes às políticas educacionais mostram definições e alterações das diretrizes para educação especial, na educação básica, considerando o sentido e os limites da inclusão escolar. Entretanto, não fica manifesto como um destaque expressivo para formação de professores. Apesar da grande ênfase aos serviços e atendimentos especializados, não se percebe sintonia entre determinadas leis, que compõem a política atual de formação de professores, como dinâmicas constitutivas em torno das quais se organizam as políticas de educação especial nesta modalidade de ensino.

Apesar do fortalecimento crescente das políticas educacionais para oferta de formação de professores, não se percebe nos discursos das entrevistadas que os problemas iniciais em relação à educação especial tenham sido superados, visando subsidiar proposições de ações, especialmente como processo de aprendizagem, qualificação dos professores e contribuição desse conhecimento para a prática pedagógica.

No *corpus* da análise, dei visibilidade às práticas desenvolvidas no âmbito da educação especial na educação básica, enunciadas em conjuntos discursivos que se apresentam também numa lógica de mercado, guiada pela ~~qualidade total~~ qualidade total, expressas em práticas e princípios que governam. Sob a égide da qualidade definem-se políticas de educação que gerenciam, administram e regulam o que está fora dos padrões de normalidade, nas posições que vão sendo criadas para enquadrar e definir as políticas públicas. Esse processo se reflete nos conflitos de interesses que perpassam as instituições da sociedade como um todo, envoltos em questões de financiamentos que comprometem principalmente a infraestrutura, recursos materiais e humanos.

Como educadora, desejo que esta pesquisa possa colaborar com um movimento nacional que vem discutindo a formação de professores. Contudo, esse movimento ainda apresenta lacunas que parecem impedir a articulação com a educação especial na educação básica, gerando poucos impactos nas políticas

públicas. Entendo que tais lacunas se refletem nos enunciados discursivos das professoras, em construtos teóricos levantados no âmbito das pesquisas e nos textos das políticas nacionais.

Há que se considerar, no entanto, a necessidade de aproximar a lógica dos discursos normativos com a lógica social, ou seja, um dos desafios é participação efetiva dos professores da educação básica na elaboração das mesmas, proporcionando que deixem de serem meros executores daquilo que determinam esses discursos, considerando que, muitas vezes, têm sido um serviço prestado e adquirido no mercado, se não filantropicamente. Fato que provoca o não envolvimento, estímulo e apropriação das propostas externas.

Nesse contexto, entendo que o desafio posto está na possibilidade de construção pelas esferas públicas, visando superar a fragmentação das políticas educacionais através de maior organicidade institucional dos sistemas de ensino entre si, buscando garantir políticas de valorização dos professores, associadas à formação continuada, salários, carreira e desenvolvimento profissional, diante do impacto na estrutura do financiamento sem comprometer a qualidade social das aprendizagens.

Em consonância com a Constituição da República, a LDB e leis complementares, a CONAE e o PNE . ainda tramitando no senado federal . sinalizam grandes desafios para educação, considerando que as metas estabelecidas no PNE (2001-2010) foram objeto de políticas e ações. Contudo, demandas relativas à valorização dos profissionais da educação continuam na agenda para o próximo PNE (2011-2020), decorrentes das políticas de formação e de financiamento, que não viabilizaram o atendimento das metas.

No momento em que escrevo estas conclusões, o documento-referência da CONAE (2014), que dispõe de sete eixos e proposições, é a base para discussão e deliberação livres das conferências de educação nos âmbitos municipal, estadual, distrital, regional e nacional. O texto analisa algumas questões direcionados à melhoria da educação em todos os níveis, etapas e modalidades, considerando que a %articulação entre as dimensões intra e extrainstitucional é fundamental, numa concepção ampla de política, financiamento, gestão e planejamento.+ (CONAE, 2013a, p. 76).

Destaca também a valorização profissional, incluindo as condições de trabalho e remuneração dos profissionais da educação, expressando que %constitui

pauta imperativa para a União, estados, DF e municípios, como patamar fundamental para a garantia da qualidade de educação, incluindo a concretização das políticas de formação.+ (idem, ibidem, p. 76). Assim, conjugo com Tardif (2000, p. 20) quando afirma que a

lógica da socialização profissional, com seus ciclos de continuidades e de rupturas, suas experiências de iniciação [...], seus questionamentos identitários e éticos, sua relação complexa com os saberes de diversas fontes, suas urgências na tomada de decisões, seus momentos reflexivos mesclados de afetos e de proselitismo deve progressivamente excluir a lógica disciplinar como fundamento da formação.

Essas reflexões não implicam em abandonar o debate. Todavia perseguem uma perspectiva acerca das políticas educacionais, com proposições atuais para educação especial na educação básica. Estas em sua relação com a formação continuada de professores, visando a que se possa marcar o lugar ocupado pela docência nos discursos políticos e, assim, possibilitando apreender a constituição dos sentidos, articulados e propostos enquanto texto, enquanto práticas discursivas e enquanto práticas sociais.

Frente às questões apontadas ao longo deste estudo, os conjuntos discursivos evidenciam que a decisão pedagógica, no que se refere à prática de educação inclusiva, é uma ação complexa no contexto da educação básica e exige saberes de diferentes naturezas, que vão além do campo epistemológico e prático, pois incluem aqueles que estão alicerçados na cultura de cada docente.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. *Implicações da formação continuada para a construção da identidade profissional*. Caxambu/MG: 29ª Reunião Anual da Anped. GT 8 . Formação de Professores, 2006.

ANDRADE, Simone. *Ação docente, formação continuada e inclusão escolar*. Tese (Doutorado) . Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

ANPED. *Documento: Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como Política de Estado*. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 11 mai. 2012.

APPLE, Michael. *Educação e poder*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1989.

APPLE, Michael W. *Trabalho docente e textos: economia política das relações e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

APPLE, M. W.; BURAS, K. L. *Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra, os subalternos*. Tradução Ronaldo C. Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís A. *Educação crítica: análise internacional*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

APPLE, Michael W.; AU, Wayne. Repensando a Reprodução: O Neomarxismo na Teoria da Educação Crítica. In: APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís A. *Educação crítica: análise internacional*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

AZAMBUJA, Guacira de. *Percursos de formação: No entrecruzamento do eu pessoal e do eu profissional*. Caxambu/MG: 30. Reunião Anual da Anped. GT 8 - Formação de Professores, 2007.

BAPTISTA, Cláudio Roberto; SKLIAR, Carlos. Inclusão ou exclusão. In: SCHMIDT, Sarai (org.). *Educação em tempos de globalização*. Rio de Janeiro, DP&A, 2001. p. 31-40.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. *As políticas de educação especial: Região Sul*. Anais da 26ª Reunião Anual da Anped. GT 15 - Educação Especial, Poços de Caldas, 2003.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. A Política Nacional de Educação Especial no Brasil: passos para perspectiva inclusiva? In: MARTINS, Lucia A. R... (et al.). *Práticas Inclusivas no Sistema de Ensino e em outros contextos*. Natal, RN:EDUFRN-Editora da UFRN, 2009.

BARRETO, Angela Maria Rabelo Ferreira. *Educação Infantil: Crenças sobre as relações entre práticas pedagógicas específicas e desenvolvimento da criança*. Tese (Doutorado em Psicologia) . Universidade de Brasília, 2004.

BEYER, Hugo O. O processo avaliativo da inteligência e da cognição na Educação Especial: uma abordagem alternativa. In: SKLIAR, Carlos (org.). *Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto, 1994.

BORSATO, Claudia Roberta. *Relação escola e família: Uma abordagem psicodramática*. Tese (Doutorado em Educação) . Universidade de São Paulo, 2008.

BRAGA, Denise Rodinski. *Formação inicial de professores e educação especial*. Caxambu/MG: 32. Reunião Anual da Anped. GT 8 - Formação de Professores, 2009.

BRASIL. Sinopses Estatísticas da Educação Básica . Sinopse do Professor, 2009d. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 17 mai. 2011.

BRASIL. *Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências*. LEI N. 12.796, de 04 de abril de 2013.

BRASIL. *Altera a redação dos Art. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com*

matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. LEI N. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.

BRASIL. *Censo Escolar*. Resumo Técnico . Censo da Educação Superior de 2009. Brasília, 2010c. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos>>. Acesso em: 17 mai. 2011.

BRASIL. Congresso Nacional. *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências*. Lei N. 10.436, de 24 de abril de 2002c.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional . Lei n. 9.394/96*, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996.

BRASIL. *Conselho Nacional de Educação*. Câmara de Educação Básica Resolução CNE/CEB n. 02/2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. DOU de 19 mai. 2009i.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer n. 17*, de 03 de julho de 2001. Brasília: CNE/CEB, 2001a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB 02/2001*, de 11 de setembro de 2001. Brasília: CNE/CEB, 2001b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 01/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, 04 mar. 2002a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 02/2002. Institui duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. *Diário Oficial da União*, 04 mar. 2002b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CP n. 09/2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, em 18 jan. 2002d.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 13/2009. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional

especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial da União*, 25 set. 2009f.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 04/2009 de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial da União*, 5 out. 2009g.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 02/2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. DOU de 29/5/2009h.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 04/2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*, 14 jul. 2010a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 01/2009. Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de ES. *Diário Oficial da União*, 12 fev. 2009b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP 09/2001*, de 08 de maio de 2001. Brasília: CNE/CEB, 2001c.

BRASIL. *Constituição Federal*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1998.

BRASIL. Decreto n. 6.571. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007, de 17 de setembro de 2008. *Diário Oficial da União*, 18 set. 2008c.

BRASIL. Decreto n. 6.755 de 29/01/09. 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 (CAPES) no

fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 30 jan. 2009a.

BRASIL. Decreto n. 7.611/2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, de 18 Nov. 2011.

BRASIL. *Estudo Exploratório sobre o Professor Brasileiro com base nos resultados [...] 2007*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Inep, 2009c.

BRASIL. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. *Medida provisória n. 339* de 28 de dezembro de 2006. Regulamenta o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados pelo Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Portaria n. 883 de 16 de setembro de 2009. *Diário Oficial da União* de 17 set. 2009j.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria N. 2.678*, de 24 de setembro de 2002. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2002/por2678_24092002.doc>. Acesso: 10 mar. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n. 555/2007, prorrogada pela Portaria n. 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, DF, 2008a.

BRASIL. Portaria n. 09/2009, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, no âmbito do Ministério da Educação. *Diário Oficial da União*, 1º jun. 2009e.

BRASIL. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e n. 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007.

BRASIL. Decreto N. 5.626. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, de 22 de dezembro de 2005.

BRASIL. MEN/INEP. Laboratório de Experiências Inovadoras em Gestão Educacional - Gestão de Pessoas. Brasília: Inep, 2008. Disponível em: <<http://laboratorio.inep.gov.br>>. Acesso: 20 out. 2009

BRASIL/MEC/INEP. Censo Escolar. Resumo Técnico do Censo Educação Básica, 2010b. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo>>. Acesso em: 17 mai. 2011.

BRASIL/MEC/INEP. *Índice do Desenvolvimento da Educação Básica* . IDEB/SAEB e Censo Escolar, 2008b. Disponível em: <www.mec.gov.br/inep>. Acessado em: 12 jul. 2011.

BUENO, J. G. FERREIRA, J. (coords.) *As políticas regionais de Educação Especial*. Trabalho encomendado do GT-15 Educação Especial na 26ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 2003.

CAETANO, Andressa Mafezoni. *A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência: O Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo*. Tese (Doutorado em Educação) . Universidade Federal do Espírito Santo, 2009.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. *Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental*. Tese (Doutorado em Educação Especial) . Universidade Federal de São Carlos, 2004.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. *Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil*. Tese (Doutorado em Educação Especial) . Universidade Federal de São Carlos, 2006.

CARVALHO, Rosita E. *Educação inclusiva: com os pingos nos is*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CHAUÍ, Marilena. *A universidade pública sob nova perspectiva*. Conferência de abertura da 26. Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas, MG, 05 de outubro de 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 11 mai. 2008.

CONAE, 2010. *Documento Final da Conferência Nacional de Educação: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação [...]*. Brasília: MEC, 2010.

CONAE. *Educação brasileira: indicadores e desafios: documentos de consulta /* Organizado pelo Fórum Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva, Secretaria Executiva Adjunta, 2013.

CONAE. *Documento-Referência da segunda Conferência Nacional de Educação (Conae/2014)*. Presidência da República, Ministério da Educação, Secretaria Executiva, Secretaria Executiva Adjunta, 2013a.

CORDE. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. 2. ed. Brasília/DF, 1994.

CRUZ, Gilmar de Carvalho. *Formação continuada em ambientes escolares inclusivos: Foco nos professores de educação física*. Caxambu/MG: 30ª Reunião Anual da Anped. GT 15 - Educação Especial, 2007.

Cunha Maria Isabel. *O bom professor e sua prática*. Campinas, SP: Papyrus, 1989/2011- 24. ed.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPEZ, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (org.) *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CUNHA, M.I. ISAIA, S.M.A. Formação docente de Instituições de Ensino Superior. In: MOROSINI, M. et al. *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

CUNHA, Maria Isabel. É fundamental preservar a autonomia universitária. Entrevista. *IHU On-Line*, São Leopoldo, RS, 28 fev. 2005. Disponível em: <www.ihu.unisinos.br>. Acesso em: 10 jun. 2009.

CUNHA, Maria Isabel. *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. São Paulo: Junqueira & Marin editores, 2006.

Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. De 15 de maio de 2006. *Diário Oficial da União*, 16 mai. 2006.

DECHICHI, Claudia. *Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental*. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

FEEVALE, Sinopse Curso De Pós-Graduação Em Educação . Especialização Em Educação Inclusiva, Instituto De Ciências Humanas, Letras E Artes . PROPG, Versão 2005/1.

FERRI, Cássia; HOSTINS, Regina Célia Linhares. *Currículo e diferença: Processos de seleção e organização de conhecimentos para atendimento educacional de alunos com histórico de deficiência mental*. Caxambu/MG: 29. Reunião Anual da Anped. GT 15 - Educação Especial, 2006.

FONTES, Rejane de Souza. *A educação inclusiva no Município de Niterói (RJ): Das propostas oficiais às experiências em sala de aula . O desafio da biocência*. Tese (Doutorado em Educação) . Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2007.

GAMA, Maria Eliza. *Características da formação continuada de professores nas diferentes regiões do país*. Caxambu/MG: 30. Reunião Anual da Anped. GT 8 - Formação de Professores, 2007.

GARCIA, Nely. *Programas de orientação e mobilidade no processo de educação da criança portadora de deficiência*. Tese (Doutorado em Educação) . Universidade de São Paulo, 2001.

GARCIA, Rosalba M. C. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. *Revista Brasileira Educação Especial*. V.12, n3, 2006.

GATTI, B. A.; BARETTO E.S.S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; BARETTO, E.S.S.; ANDRÉ, M. A. *Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Rev. Bras. Educ.* v.13 n.37 Rio de Janeiro jan./abr. 2008.

GUASSELLI, Maristela F. R. *Dizeres, saberes e fazeres do professor no contexto da inclusão escolar*. Dissertação (Mestrado) . Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGEDU, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

HARGREAVES, Andy et al. *Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ISAIA, S.M.A, e BOLZAN, A.M.R.M. Tessituras Formativas: articulação entre movimentos da docência e da aprendizagem docente. in: *Qualidade da educação superior: a universidade como lugar de formação* [recurso eletrônico] / organizadora, Sílvia Maria de Aguiar Isaia; colaboradoras, Doris Pires Vargas Bolzan, Adriana Moreira da Rocha Maciel. . Dados eletrônicos. . Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

JANNUZZI, G. M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início da século XXI*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

KRAHE, Elizabeth D.—Licenciaturas e suas modificações curriculares: as determinações legais do MEC-BR e os currículos da UFRGS. *Revista Educação, UFSM*, v. 29, n. 02, p. 147-158, 2004.

KRAHE, Elizabeth D. Mudanças de racionalidade na pedagogia universitária: reflexões nos currículos de formação docente. *Atos de Pesquisa em Educação, Programa de Pós-Graduação/ FURB*, v. 3, n. 2, p. 227-237, maio/ago., 2008.

KRAHE, Elizabeth D. *Reforma curricular de licenciaturas: UFRGS (Brasil)- UMCE (Chile); Década de 1990*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

KRAHE, Elizabeth D. Sete décadas de tradição: ou a difícil mudança de racionalidade da pedagogia universitária nos currículos de formação de professores. In: FRANCO, M.E.D.P.; KRAHE E.D. *Pedagogia Universitária e áreas de conhecimento*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

LAPIERRE, André; AUCOUTURIER, Bernard. *Fantasmas corporais e prática psicomotora*. Porto Alegre: Manole, 1984.

LAZZARIN, Márcia Lise Lunardi; MACHADO, Fernanda de Camargo. *Polivalentes, generalistas e tolerantes: formando professores na lógica inclusiva*. Caxambu/MG: 32. Reunião Anual da Anped. GT 15 - Educação Especial, 2009.

LEITE, Lúcia Pereira. *A intervenção reflexiva como instrumento de formação continuada do educador: Um estudo em classe especial*. Tese (Doutorado em Educação) . Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2003.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; MORELATTI, Maria Raquel Miotto. *Necessidades formativas e formação contínua de professores de redes municipais de ensino*. Caxambu/MG: 33. Reunião Anual da Anped. GT 8 - Formação de Professores, 2010.

LEODORO, Juliana Pires. *Representações da educação especial: análise de um programa de formação continuada*. Caxambu/MG: 33. Reunião Anual da Anped. GT 15 - Educação Especial, 2010.

LORA, Tomázia Dirce Peres. *Professores especializados no ensino de deficientes visuais: Um estudo concentrado em seus papéis e competências*. Tese (Doutorado em Educação) . Universidade de São Paulo, 2000.

MACHADO, Fernanda de Camargo. *Formação docente e educação de surdos: Uma análise dos discursos da diversidade*. Caxambu/MG: 30. Reunião Anual da Anped. GT 15 - Educação Especial, 2007.

MAGALHÃES, Rita de Cássia B. Paiva; CARDOSO, Ana Paula L. Barbosa. *Formação docente e psicomotricidade em tempos de escola inclusiva: Uma leitura com base em Henri Wallon*. Caxambu/MG: 31ª Reunião Anual da Anped. GT 15 - Educação Especial, 2008.

MARQUEZINE, Maria Cristina. *Formação de profissionais/professores de educação especial: Deficiência mental e Curso de Pós-Graduação Lato Sensu: Um estudo de caso*. Tese (Doutorado em Educação) . Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2006.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

MEIRIEU, Philippe. *Aprender... sim, mas como?* Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. *Do olhar inquieto ao olhar comprometido: Uma experiência de intervenção voltada para atuação com alunos que apresentavam paralisia cerebral*. Tese (Doutorado em Educação) . Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2006.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. *A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental*. Tese (Doutorado em Educação) . Universidade Metodista de Piracicaba, 2003.

MOROSINI, Marília C. (org.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

NADAL, Beatriz Gomes. *Cultura escolar: Um olhar sobre a vida na escola*. Tese (Doutorado em Educação) . Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

NASCIMENTO, Maria das Graças C. de Arruda; SILVA, Yrlla Ribeiro de Oliveira Carneiro da. *O trabalho docente na contemporaneidade: A educação de surdos como desafio*. Caxambu/MG: 33ª Reunião Anual da Anped. GT 15 - Educação Especial, 2010.

NOVO HAMBURGO. *Dispõe sobre autorização ao poder executivo municipal para promover a [...]*. Lei N. 1.037, de 17/02/2004.

NOVO HAMBURGO. Disponível em: <<http://an.novohamburgo.rs.gov.br/modules/conteudo>>. Acesso em: 18 out. 2013.

NOVO HAMBURGO. *Institui o Plano de Carreiras do Magistério Público Municipal Lei Municipal*, n. 336/2000.

NOVO HAMBURGO. *Institui o Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências*. Lei Municipal n. 1.353, de 19/12/2005.

NOVO HAMBURGO. *Secretaria Municipal de Educação. Plano Municipal de Educação*. Lei Municipal n. 1788/2008, de 17/03/2008.

NÓVOA, Antonio. *O professor pesquisador e reflexivo*. Entrevista concedida em 13 setembro de 2001. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=59>. Acesso em: 10 ago. 2012.

NÓVOA, Antonio. *O regresso dos professores*. Livro da conferencia Desenvolvimento Profissional de professores para qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Lisboa: ministério de educação, 2008.

NÓVOA, Antonio. Os professores e o novo espaço público da educação. In: TARDIF M. e LESSARD C. *O Ofício de professor*. História, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

OLIVEIRA Ivanilde A. *Saberes imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da diferença e da exclusão social*. Petrópolis: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, Luzia de Fátima Medeiros de. *Apoio pedagógico, ação coletiva e diálogo: Trama da formação continuada em educação inclusiva*. Tese (Doutorado em Educação) . Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2006.

ORLANDI, Eni P. *A análise de discurso: princípios e procedimentos*. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

PALATOX, Gabriel Humberto Muñoz. *Intervenção político-pedagógica: A necessidade do planejamento de currículo e da formação continuada para a transformação da prática pedagógica*. Tese (Doutorado em Educação) . Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

PARANDEKAR, Suhas D.; OLIVEIRA, Isabel de Assis Ribeiro; AMORIAM, Érica P. (orgs.). *Desempenho dos alunos na Prova Brasil: diversos caminhos para o sucesso educacional nas redes municipais de ensino*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

PEREIRA, Talita Vidal. *Novos sentidos da formação docente*. Caxambu/MG: 32. Reunião Anual da Anped. GT 8 - Formação de Professores, 2009.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, SP: Unicamp, 1988.

PIMENTA, Selma (org.). *Formação de professores: identidade e saberes da docência: saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, Alessandra. *Jogo e desenvolvimento profissional: Análise de uma proposta de formação continuada de professores*. Tese (Doutorado em Educação) . Universidade de São Paulo, 2004.

POPKEWITZ Thomas S. *Reforma educacional: uma política sociológica: poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PORTO, Bernadete De Souza. *Bola de meia, bola de gude: A criatividade lúdica, a jornada e a prática pedagógica do professor-alfabetizador*. Tese (Doutorado em Educação) . Universidade Federal do Ceará, 2001.

POSSA, Leandra Bôer; NAUJORKS, Maria Inês. *Formação de professores em educação especial: Os discursos produzidos em textos científicos*. Caxambu/MG: 32ª Reunião Anual da Anped. GT 15 - Educação Especial, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RESUMO CAPES . Banco de Teses - Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw>>. Acesso em: 15 de mai. 2011

RIBEIRO, Maria Julia Lemes. *Formação de professores: Conhecendo as formas de organização curricular das especializações e as necessidades do professor para a prática de uma educação inclusiva*. Tese (Doutorado em Educação) . Universidade de São Paulo, 2005.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri. *O jogo como componente da formação inicial e continuada de professores de educação especial*. Tese (Doutorado em Educação) . Universidade de São Paulo, 1998.

ROSSATO, Ricardo. *Universidade: nove séculos de história*. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 1998. 235 p.

SACRISTAN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A globalização e as ciências sociais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SARAIVA Ana Cláudia Lopes Chequer; FERENC, Alvanize Valente Fernandes. *A escolha profissional do curso de pedagogia: Análise das representações sociais de discentes*. Caxambu/MG: 33. Reunião Anual da Anped. GT 8 - Formação de Professores, 2010.

SARDAGNA, Helena Venites. *Práticas normalizadoras na educação especial: um estudo a partir da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo-RS (1950 a 2007)*. Tese (Doutorado) . Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2008.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: *Anais da 31. Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2008*. Trabalho preparado por solicitação do GT-15: Educação Especial.

SIEMS, Maria Edith Romano. Professores da educação especial: profissionalidade docente e constituição identitária. Caxambu/MG: 32. Reunião Anual da Anped. GT 15 - Educação Especial, 2009.

SILVA, Maria Aparecida de Souza. *Processos constitutivos da formação docente no ensino superior: Um estudo de diferentes dimensões da formação do professor*. Caxambu/MG: 31. Reunião Anual da Anped. GT 8 - Formação de Professores, 2008.

SILVA, Sandra Cristina Vanzuita da; MACHADO, Cila Alves dos Santos. *Vozes dos acadêmicos (as) do curso de pedagogia: Tecendo relações entre teoria e prática*. Caxambu/MG: 31. Reunião Anual da Anped. GT 8 - Formação de Professores, 2008.

SKLIAR, Carlos (org.). *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade ~~de~~ eficiente+ a partir dos significados da normalidade. *Revista realidade e educação*, v. 24, n2. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* RJ: DP&A, 2003.

SOMMER, Luís Henrique. *Computadores na escola: a produção de cérebros de obra*. Tese (Doutorado) . Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGEDU, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SOUZA, Joslei Viana de. *Tutoria: Estratégias de ensino para inclusão de alunos com deficiência em aulas de Educação Física*. Tese (Doutorado em Educação Especial) . Universidade Federal de São Carlos, 2008.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, São Paulo: ANPED, 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. PetrópolisRJ: Vozes, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD. *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes, 2011.

THOMA, Adriana da Silva. A inclusão no ensino superior: %ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos [...] Isso exige certamente uma política especial...+ Caxambu/MG: 29ª Reunião Anual da Anped. GT 15 - Educação Especial, 2006.

VALLEJO, Ramón Porras. *Uma escuela para La integración educativa: uma alternativa al modelo tradicional*. Sevilla: Publicaciones MCEP, 1998.

VASCONCELLOS, Maria José E. *Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência*. Campinas: Papirus, 2002.

ZANATA, Eliana Marques. *Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa*. Tese (Doutorado em Educação Especial) . Universidade Federal de São Carlos, 2004.

ZANOTTO, Maria Angélica do Carmo (D). *A formação contínua como possibilidade do aprimoramento da ação de problematizar: Análise de uma proposta voltada para professores atuantes em educação especial*. Tese (Doutorado em Educação Especial) . Universidade Federal de São Carlos, 2002.

APÊNDICE A É Termo de Consentimento Informado

ANEXO I: Termo de Consentimento Informado

TEMA DA PESQUISA: %Fronteiras entre a produção de ensino e da pesquisa e a prática na educação básica: âmbito da educação especial+.

Eu,, portador(a) da RG nº, residente à rua, nº....., na cidade de....., abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para colaboração com a realização da pesquisa supracitada, sob a responsabilidade da pesquisadora Maristela Guasselli, doutoranda da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e de sua orientadora, Dra. Elizabeth D. Krahe.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

1. Este estudo procura compreender/identificar que saberes têm contribuído para a prática pedagógica e para o crescimento pessoal/profissional de professores no âmbito da inclusão escolar, após curso de formação continuada, especialização em Educação Inclusiva.
2. Fui informado(a) que durante a pesquisa vou responder questões referente à mesma, assim como responder entrevistas que serão gravadas ou respondidas via correio eletrônico e depois transcritas.
3. Estou ciente de que os resultados desta pesquisa poderão ser divulgados através de publicações em periódicos especializados, apresentação em eventos de educação em geral e espaços que discutam política de educação.
4. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa.
5. Estou livre para interromper a qualquer momento a minha participação na pesquisa, com o compromisso de avisar por escrito com uma semana de antecedência sobre a desistência.
6. Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho.
7. Poderei entrar em contato com a responsável pela pesquisa, professora pesquisadora Maristela Ferrari Ruy Guasselli, pelo telefone 8149-1008, sempre que julgar necessário.
8. Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com a pesquisadora responsável.

Novo Hamburgo, _____ de _____ de 2011.

Assinaturas:

.....
Voluntário/a

.....
Maristela F.R.Guasselli- Pesquisadora Responsável

.....
Elizabeth D. Krahe - Orientadora/PPGEDU UFRGS

APÊNDICE B É Roteiro de Questionário. Dados pessoais

1. Nome: _____

2. Idade: _____ e-mail: _____

3. Cidade em que reside: _____ Fone: _____

4. Estado civil? Tem filhos? _____

5. Formação:

a) Ensino médio _____

b) Graduação em que área _____

c) Pós-graduação _____

Tem outra especialização além da Educação Inclusiva?

Em que área _____

() mestrado

() doutorado

6. Atuação profissional:

a) Tempo de docência _____

b) Outra função e período _____

c) Local de trabalho hoje (rede de ensino, nome da instituição, endereço, telefone)

d) Qual a função/carga horária que ocupa neste local: _____

d) Atende alunos com necessidades especiais? Quantos? Quais as suas características? _____

7. Considerando os princípios para a construção de uma política educacional que contribua para o alcance de uma educação com qualidade social em sua prática na educação básica, indique:

a) Desafios

b) Entraves

c) Perspectivas

8. Qual o melhor dia e horário para que possamos conversar:

APÊNDICE C – Roteiro com Questões para Entrevista Semiestruturada

1. Motivação para fazer o pós-graduação em Educação Inclusiva?
2. Trajetória profissional desde 2006?
3. Trajetória acadêmica de 2006 a 2011?
4. A rede de ensino onde você atua oferece formação continuada? Qual sua participação? Fale um pouco sobre necessidades, oferta e procura
5. Como você tem utilizado os conhecimentos produzidos na universidade em sua prática na educação básica?
6. Qual a temática utilizada no TCC do pós em Educação Inclusiva em 2006?
7. O que foi muito relevante no referido pós-graduação e o que não teve nenhum significado (disciplinas, professores, referencias bibliográficas...)?
8. O que você considera uma educação de qualidade?
9. O que determina uma boa prática?
10. O que você destaca de melhor em sua prática docente?
11. Em que são apoiados os saberes que você utiliza para as decisões pedagógicas? (concepção teórica, saberes de sua experiência...)
12. Outras questões que deseja destacar:

ANEXO A ~~É~~ Diretrizes Nacionais: formação de professores e educação especial

ANO	LEI / DECRETO/ RESOLUÇÃO	EDUCAÇÃO ESPECIAL	LEI / DECRETO/ RESOLUÇÃO	FORMAÇÃO DE PROFESSORES
1994	Declaração Salamanca/94	Educação para todos no ensino regular	Declaração Salamanca/94	Já anunciava que as habilidades requeridas para responder as NEE ± â ^ ç ^ ã consideradas na graduação dos professores.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N. 9394 /96	Capítulo V- os Art. 58, 59 e 60- tratam da Educação Especial e o Art. 59 faz referência a necessidade de professores com especialização, mas não diz como, nem onde.	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N. 9394 /96	Título VI nos Artigos de 61 a 67, trata da formação de professores, porém sem fazer nenhuma referência a Ed. Especial; Art. 87, § 4º, que no prazo de uma década (1997-2007) a admissão de professores será apenas aos habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço
2001	Resolução CNE/CEB N. 02/01 Institui diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica	Art. 8- Escolas deverão prover e prever Professores ± & æ] æ& ã c æâ [• q Á ± ^ •] ^ & ã æ ã : æâ [como formar Art. 18- Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas de formação previstos no art. 59 da LDB, no § 4 em licenciatura/pós	Parecer CNE/CP N. 09/01	Nas páginas 4, 10 e 26, faz referência a

			Refere-se à Resolução CNE/CP N. 01 e 02 de 2002	Diversidade, envolvendo outras temáticas, entre elas a educação especial, considerando que raramente estão presentes na formação do professor, embora devesse fazer parte da formação comum a todos
2002			Resolução CNE/CP N. 01/02 - Institui Diretrizes nacionais p/ formação de profª da Ed Básica, Nível superior, licenciatura, Graduação Plena	Licenciatura: 3+1 e Bacharelado: Profissional e acadêmico, dizendo de um novo perfil+de formação, contudo, nos Art. 2º e 6º = Timidamente refere à diversidade/ NEE
			Resolução CNE/CP N. 02/02	Ajusta C. Horária 01/02
	Lei N. 10.436/02 Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.	LIBRAS na formação professor Art. 4 -garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior		
2005	Decreto N. 5.626/ 05 Regulamenta a Lei no 10.436, que dispõe sobre LIBRAS	LIBRAS . nessa regulamentação aparece que Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores		
2006			Resolução N. 01/06 Diretrizes Currículo Nacional	Art. 8- III cita Necessidades Especiais opcional

			para Graduação Pedagogia Licenciatura	
2008	Decreto N. 6.571/08 Substituído pelo Decreto 7.611/11	Dispõe AEE - regulamenta Art. 60 LBD . Decreto 6.253/07 FUNDEB		Art. 3º referia formação continuada para AEE e formação de gestores para educação inclusiva
			Lei Municipal n. 1788/2008 - Plano Municipal de Educação	Estabelece diretrizes, propõe objetivos e metas para a qualificação e valorização dos profissionais da educação nas três redes de ensino do município de Novo Hamburgo
	Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva -2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva		
2009	Resolução CNE/ CEB N. 04/09 Institui Diretrizes Operacionais para o AEE na Ed. Básica, modalidade Educação Especial	Art. 10- trata sobre profissionais da educação mas não da formação; Art. 12 e 13- fala que deve ter formação inicial que o habilite, das atribuições, mas não como ocorrerá a formação		
			Resolução CNE/CP N. 01/09 Estabelece Diretrizes para 2ª licenciatura para prof. em exercício na Ed. Básica	Em nenhum momento faz qualquer referência a Ed. Especial
	Parecer CNE/CEB N. 13/09 Diretrizes Operacionais para	Faz referência a valorização do professor, às atribuições		

	AEE na E. Básica, modalidade Ed. Especial	do professor que realiza o AEE, e a formação do professor para atuar na Ed. Especial e no AEE, porém de forma muito vaga		
			Portaria Normativa N. 09/09- Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Ed. Básica no âmbito do MEC	Institui formação prof. por intermédio da CAPES, com participação de diferentes instituições- UAB, Plataforma Freire, Institutos... porém não faz nenhuma referência a Ed. Especial
			Decreto N. 6.755/09- Institui Política Nacional de formação de profissionais do Magistério da Ed. Básica que disciplina a CAPES no fomento de formação inicial e continuada	CAPES- fomento formação Inicial e Continuada, promovendo atualização e aperfeiçoamento, porém não faz nenhuma referência a Ed. Especial
2010	Resolução CNE/CEB N. 04/10 Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais p/ Ed. Básica	Art. 29-§ 3º -III sistema de ensino deve observar a Formação de Prof. para o AEE e desenvolvimento de práticas inclusivas	Resolução CNE/CEB N. 04/10 Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais p/ Ed. Básica	Art. 42/44- prever no PPP a Form. Continuada Capítulo IV- Dedicado a formação inicial e continuada sem referencia a Ed. Especial-Art. 56,57,58,59
2011	Decreto N. 7.611/11 Dispõe sobre Educação Especial, o AEE	Art.5 - III e VI fala do apoio técnico da união contemplará a formação continuada de professores e de Gestores		
2013	Lei 12.796 - Altera	Altera LDB- Art. 58,59, 60		Altera LDB . Art. 62 para dispor

LDBBEN/96 para dispor
sobre formação dos
profissionais da educação e
dar outras providências

para dispor sobre
nomenclatura público alvo
da educação especial

sobre
Formação de professores, porém
não faz referência a Ed. Especial