

ANÁLISE DE AÇÕES DE UM SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL*

ANALYSIS OF THE ACTIONS OF A MUNICIPAL SYSTEM OF SCHOOLING PR THE FORMATION OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS

Rosângela Gavioli Prieto**

RESUMO

Este artigo apresenta a análise de depoimentos de professores especializados de um centro de apoio especializado sobre os “saberes” que julgam necessários para atender alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em classes comuns de uma rede de ensino municipal paulista. Foram entrevistados, com roteiro semi-estruturado, 21 professores que trabalhavam, em 2004, em salas de recursos e de apoio, em serviço de itinerância, na sala de estimulação essencial e no atendimento à comunidade. Muitos destacaram que atuar no centro de apoio demanda terem domínio da estrutura e da organização do ensino regular, pois são essas normativas que regem a vida escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nas classes comuns. Para atuar em serviço de itinerância, recomendam que os conhecimentos do professor especializado sejam mais abrangentes, pois não atendem apenas um único tipo de necessidade educacional especial. Reivindicam a ampliação dos momentos de formação coletiva para que possam funcionar como momentos de compartilhar seus conhecimentos, experiências e práticas; outra proposta indica que professores com especializações distintas podem atender juntos uma escola, principalmente quando a necessidade do aluno assim o exigir. Os resultados sugerem que os cursos de formação inicial e continuada de professores de educação especial devem ser repensados à luz das demandas atuais da inclusão escolar.

PALAVRAS-CHAVE:

Inclusão escolar, formação de professores, serviços de apoio especializados

ABSTRACT

This article presents an analysis of the responses given by specialized teachers in a specialized support centre on the “knowledges” judged to be necessary to treat students with special education necessities matriculated in common classes in the San Paulo municipal school network. A semi-structured interview was used on 21 teachers, who had worked, in 2004, in classrooms with resources and support, in itinerary service, in rooms for essential stimulation, and in community attendance. Many stressed that work in a support center demands expertise on the structure and organization of regular schools, as these are the existing regulations of the educational life of the students with special educational necessities matriculated in common classes. For the itinerary service, they recommended that the specialized teacher's knowledge be wider, for they do not attend just one type special educational necessity. They demanded more time for collective formation in order that they be able to exchange knowledge, experiences and practices; another proposal indicated that professors with distinct specializations could collectively attend a school, principally when the student's necessity so demands. Results suggested that initial and ongoing formation courses of special education teachers should be rethought in the light of current demands of school inclusion.

KEYWORDS:

School inclusion; teacher training; specialized support services

* Este texto foi produzido originalmente para o XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE, 2006.

** Professora do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

Nas últimas décadas vimos assistindo ao fortalecimento da avaliação de que a formação continuada de professores deve ser uma política prioritária para os sistemas ou redes de ensino, uma diretriz assumida como condição inquestionável quando sua opção é pela inclusão escolar¹.

O panorama da evolução dos direitos legais e de matrículas dos alunos com necessidades educacionais especiais² nas escolas comuns tem contribuído muito para que a formação dos professores com conhecimentos sobre o atendimento dessa população seja uma preocupação de vulto nacional.

No Brasil, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, o direito à educação para todos e a garantia de atendimento educacional especializado tornou-se o referencial para a organização das políticas direcionadas às pessoas com necessidades educacionais especiais. Somado a isso, após a aprovação da Resolução CNE/CEB n.º. 2 de 2001 (Res. 2/01), a matrícula na classe comum, que até então se tratava de uma opção de cunho preferencial, passa a ser a via de ingresso à escolarização desse alunado.

Em consonância com essa prerrogativa, nos últimos anos temos constatado uma acentuada expansão da taxa de matrículas desse alunado nas redes públicas de ensino, situando-se em torno de 28% entre 2004 e 2005, segundo dados do INEP/MEC³. Em que pese as possibilidades de parte dessas matrículas referirem-se a alunos dantes atendidos em escolas e classes especiais e, portanto, não resultando em ampliação, de fato, da escolarização de pessoas com necessidades educacionais especiais, é inegável que seu acesso à classe comum impõe desafios aos sistemas ou redes de ensino cuja pretensão é atendê-los com qualidade.

Há ações no âmbito do aparelhamento e de reformas nas unidades de ensino, para propiciar a garantia de acessibilidade às pessoas com deficiência, que tem se concretizado pelo cumprimento de normativas para adequação arquitetônica, de locomoção, comunicação e sinalização, somadas às pedagógicas, sempre que necessárias. Ainda, deve-se contar com a implantação de programas de atendimento educacional especializado, que garantam às pessoas com necessidades educacionais especiais acesso à educação escolar. Ressalte-se, também, que outra dessas ações deve ser, indiscutivelmente, relacionada à formação dos profissionais da educação, para efetivação dessas políticas.

Historicamente, a maior parte da população designada como “pessoas com necessidades educacionais especiais” esteve alijada do direito ao acesso ou à permanência em espaços escolares comuns; quando inseridos em algum tipo de atendimento, seja escolar, assistencial ou clínico, esse se efetivava, predominantemente,

¹ Para este texto, inclusão escolar está pensada na perspectiva do atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns, com igualdade de direitos e de oportunidades de acesso ao conhecimento.

² Com base no documento Política Nacional de Educação Especial, uma produção do MEC datada de 1994, neste texto, necessidades educacionais especiais é uma expressão que denomina o alunado elegível para atendimento educacional especializado que apresenta deficiência, superdotação ou altas habilidades e condutas típicas.

³ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira / Ministério da Educação.

por meio de sua matrícula em classes ou escolas especiais ou de frequência em instituições ou clínicas especializadas. Dessa forma, a formação e a experiência dos professores que os atendem foram marcadas por práticas de caráter médico-pedagógico, com alunos com um tipo único de deficiência, em serviços especiais de caráter exclusivo. De outro lado, localizamos professores do ensino regular com pouca ou nenhuma experiência e/ou formação com conhecimentos afeitos à educação especial.

Salvo de juízo a indicação de que é preciso investir em políticas públicas de formação continuada para os professores das classes comuns, a determinação legal para que o atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nessas classes se dê também pela intervenção de serviços de apoio (LDBEN⁴/96 e Res. 2/01) imprime caráter de urgência à qualificação de professores especializados, posto que exigências diferenciadas das anteriores lhes são impostas pela atuação em serviços de apoio.

No plano das normativas, a LDBEN/96 garante professores capacitados para atuarem em classes comuns com esse alunado, bem como professores especializados para os serviços de apoio ou os especializados.

Com o fechamento dos dados do Censo Escolar no ano de 2000, pôde-se constatar que, à época, 97% dos professores de serviços de educação especial tinham grau médio ou superior de escolarização. Todavia, muitos desses não tinham habilitação específica para atuar junto a alunos com necessidades educacionais especiais e sua capacitação, ao longo dos últimos anos, tem se dado por meio de cursos rápidos, no geral promovidos pelos próprios sistemas ou redes de ensino, sem necessariamente preservar sua organicidade, progressividade e articulação de conteúdos nem sua frequência regular.

Assim, as ações dos sistemas ou redes de ensino, quanto à formação de seus professores, devem se dar em, pelo menos, duas frentes: exigir dos profissionais da educação, que ingressam via concurso público, maior domínio de conhecimentos sobre inclusão escolar, com ênfase no alunado com necessidades educacionais especiais, em consonância à LDBEN/96 e atendendo a normatizações específicas sobre formação de professores; proporcionar ao seu quadro de funcionários formação continuada, incluindo conhecimentos teóricos e práticos para atuarem junto a esse alunado.

Segundo documento intitulado "*A formação do professor da educação especial*", elaborado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC, versão de maio de 2002), verificava-se:

[...] carência de professores especializados para atuar na educação especial; ausência de cursos de formação de professores (em nível superior) para a educação especial na maioria das regiões brasileiras; e, precariedade e incompletude do "saber" desenvolvido nos cursos de formação dos professores para a educação especial.

⁴ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Essas conclusões podem ser consideradas atuais, posto que, de 2002 até a presente data, não foi modificado o quadro de intervenções dos poderes públicos em proporção suficiente para torná-las superadas.

Com o objetivo de apresentar um conjunto de reflexões e problematizações sobre a formação continuada de professores especializados, este artigo divulga dados, parciais e preliminares, de pesquisa intitulada “Educação inclusiva: o desafio de ampliar o atendimento com qualidade e a formação docente”, iniciada em 2002 e finalizada em 2006⁵. Um dos objetivos da pesquisa foi “estabelecer princípios e parâmetros norteadores para a elaboração de programas de formação inicial e continuada de professores para atuar em classes comuns com alunos com necessidades educacionais especiais” e, para tal, foi incluído, no roteiro das entrevistas, o questionamento sobre que “saberes” os professores consideravam necessários para atuar junto a alunos com necessidades educacionais especiais.

Ao todo, foram entrevistados 21 professores⁶ de um “centro de apoio” ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais de “um município”⁷ do entorno de São Paulo. 20 das entrevistas foram realizadas na primeira quinzena de dezembro de 2004 e uma, em fevereiro de 2005.

Antes da divulgação dos resultados da referida pesquisa, serão expostas algumas informações sobre o *locus* em que as atividades dos entrevistados se desenvolvem com vistas a facilitar a apreensão do contexto que orienta seu depoimento.

Considera-se, pois, que para se planejar políticas de formação continuada de professores deva-se ter conhecimento de dados que caracterizem a rede de ensino e os serviços especializados, bem como os profissionais que neles atuam. Se o princípio norteador da política educacional é atender os alunos em suas necessidades educacionais especiais, preservando-lhes o direito a estudar em escolas comuns, junto aos demais alunos, os gestores devem partir de informações sobre o que dispõem no sistema de ensino, tanto no quesito materiais e equipamentos, entre outros componentes, quanto a seus profissionais, com destaque para sua qualificação.

Nessa direção, os entrevistados para a mencionada pesquisa atuam em uma rede de ensino composta por 45 escolas, sendo 44 de ensino comum e uma de educação especial, essa direcionada ao atendimento de pessoas com deficiência auditiva. Há variedade na organização do ensino comum nesse município, revelada pelo tipo de atendimento oferecido em que uma mesma escola pode contemplar diferentes níveis e modalidades de ensino: segundo dados de 2004, em 43 das 44 escolas comuns, havia atendimento na etapa denominada educação infantil; em 33, havia oferta de educação de jovens e adultos; e em apenas 6, o ciclo inicial de quatro anos do ensino fundamental. Também em educação especial, um “centro de apoio especializado”, criado em 1999, agregava salas de recurso e de apoio pedagógico, o serviço de itinerância, o atendimento à comunidade e a estimulação essencial.

⁵ Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), em linha específica sobre políticas públicas.

⁶ Entre os entrevistados havia apenas um professor.

⁷ Neste artigo não será identificado o município e a referência ao referido centro será genérica.

Assim, a política de formação continuada para os professores especializados deve considerar que, no referido centro, parte dos entrevistados atua em salas que atendem a tipos específicos de deficiência, ou seja, em salas de recursos para deficientes visuais, auditivos e físicos (SR – DV ou DA ou DF, respectivamente⁸), em salas de apoio pedagógico para deficientes mentais e para distúrbios globais do desenvolvimento (SAP – DM ou DGD), em sala de estimulação essencial, para crianças de até 3 anos de idade, e em atendimento à comunidade, informando e orientando os que procuram o centro sobre, particularmente, recursos e serviços no município para o atendimento às suas demandas. Outro grupo de entrevistados é composto pelos professores que se deslocam às escolas para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na educação infantil e, principalmente, na orientação, formação e acompanhamento de seus professores. Havia, ainda, em 2004, uma professora especializada que atuava num projeto de apoio às escolas com ensino fundamental que atendiam alunos com necessidades educacionais especiais, denominado Grupo de Intervenção Metodológica – GIM. Ressalte-se, contudo, que no sistema de ensino pesquisado um mesmo professor podia atuar, em diferentes períodos, em ambas as formas de organização de atendimento educacional especializado.

Em dezembro de 2004, segundo dados coletados na pesquisa, de um total de 478 atendimentos prestados pelo centro, 165 alunos freqüentavam as SR e as SAP; o serviço de itinerância atingia a 313 alunos, dos quais 33% com deficiência mental; 16,5% com deficiência múltipla; 16% com deficiência física; 13,5% com distúrbio global do desenvolvimento; 8% de alunos com deficiência auditiva; 8% classificados como “sindrômicos”; e 5%, com deficiência visual. Os professores que desenvolviam atendimento itinerante tinham sob sua responsabilidade, em média, oito escolas.

A contratação de professores para atuar nesse centro, segundo estabelecido pelo estatuto do magistério daquele município, exige formação em Pedagogia, com habilitação específica por área de deficiência. Na época da coleta de dados todos os profissionais que atuavam no centro atendiam ao estabelecido nesse documento legal.

A partir desse quadro de referência sobre os entrevistados serão analisados os depoimentos desses profissionais considerando os eixos: jornada de trabalho, sua avaliação quanto às ações de formação continuada promovidas pelo sistema municipal de ensino e os “saberes” que indicam serem necessários para atender alunos com necessidades educacionais especiais no centro de apoio.

Formação continuada de professores de um centro de apoio especializado público municipal

A jornada básica dos professores de educação especial do centro de apoio especializado é de 25 horas/aula, sendo 16 horas de atividades pedagógicas com os

⁸ Na gestão 2001-2004, a até então denominada Sala de Apoio para DF foi regulamentada como Sala de Recursos para DF.

alunos e as demais nove horas, distribuídas em “Horas de formação”, de “Projeto na escola” e para “formação em local de livre escolha”⁹. Ainda para completar a jornada, aos sábados, uma vez por mês, todos devem participar de uma reunião coletiva, tal como declarado nos depoimentos de duas das entrevistadas:

Toda a sexta-feira a gente faz reunião de equipe. Isso nos diferentes períodos: manhã, inter, tarde e noite. A gente tem um sábado para trabalhar por mês e, aí, pega o coletivo da escola. Isso é interessante. Mas, eu tenho a sensação de que esses momentos coletivos são poucos, porque a gente tem uma tradição de elaborar tudo no coletivo (E 14).

Em termos de reunião (...), uma vez por semana a gente tem nossa formação. Temos estudo de caso (...), uma coisa bem elaborada. As pessoas trazem propostas de novos casos (E 17).

Analisando o primeiro depoimento, constata-se que essa entrevistada ainda considera necessário destinar mais tempo da jornada de trabalho para formação coletiva, uma avaliação que é compartilhada por outras depoentes aqui não citadas. Por outro lado, há concordância entre alguns professores, reiterando o depoimento da segunda entrevistada, sobre a importância dos estudos de casos, cujas análises podem ser tomadas como referência para atuações junto a outros alunos.

No sistema de ensino estudado, os professores especializados do centro avaliam que já houve maior investimento em sua formação continuada, pois freqüentavam mais cursos e foram incentivados a participar de eventos no seu campo de atuação:

Olha nós já tivemos mais cursos, mais formações, sabe? Agora, nós estamos dando mais do que recebemos. Nós estamos dando formação para [a] rede, né? (E 9).

[...] nós já tivemos momentos de formação muito intensa, de ter assessor mesmo, de ter assessoria mesmo na área da educação especial, só para nós. (...) eu acho que tem que ter esses dois momentos, (...) um momento de ir para a rede e fazer cursos junto com a rede. (...) então, nessa questão, nós já tivemos momentos de formação muito intensa (...) nessa última gestão nós ficamos especificamente muito esvaziados, (...) trocando entre nós mesmos... (E 21).

Olha, de 94 até 2000 (...) a gente tinha essa liberdade de estar participando, de estar saindo sabe, então nessa última gestão, a coisa assim já foi diferente, começou a ser diferente (...) e que vai assim empobrecendo muito assim o trabalho (E 24).

⁹ No CAIS, as 25 horas são assim distribuídas: 16 horas com alunos; 3 horas e meia para reunião técnica e discussão de casos; 2 horas de formação semanal; 1 hora e meia de livre escolha; 1 hora para projeto; e 1 hora semanal acumulada para os sábados mensais. Essa jornada está prevista no Estatuto do Magistério aprovado em 1997.

Há, ainda, quem aprecie as ações da secretaria de educação de maneira elogiosa:

[...] sempre que a gente faz inscrição em um congresso, em um encontro, no que for, está certo se for para apresentar trabalho, o Departamento [nos] dispensa (...) com uma licença especial e a gente vai; isso eles valorizam muito, isso é uma coisa que eu tenho muito orgulho na relação com [esse município]... (E 21).

Então, [em] congressos, seminários sempre tem um professor representante do [centro] (...) que participa, né? E vem e troca com os demais, nem sempre dá para ir todo mundo, né? (E 19).

No entanto, alguns professores destacam que são consultados e atendidos, pelo menos em parte, nas suas indicações de temas e de profissionais para prestar assessoria, uma forma utilizada pelo referido município para ofertar formação continuada aos professores em exercício na sua rede de ensino. Mas, não há consenso quanto à qualidade e a eficácia das propostas de formação assim desenvolvidas, tal como têm se configurado.

[...] [a secretaria de educação] (...) dá liberdade do [centro] (...) escolher os profissionais para assessoria (...). Nem sempre todos são contemplados, mas o que eu percebi no ano passado foi que da lista que passamos alguns foram contemplados, sim, e a gente conseguiu isso. Os que a gente não conseguiu, estamos tentando novamente (E 29).

[...] todo o semestre nós temos formações com pessoas de fora, temos período de oficinas, que é chamado "Pratas da Casa", né? Que a gente já tem dentro do cronograma esse tipo de formação. (...) Olha, eu avalio que está sendo muito bom, inclusive essas últimas formações [por meio de assessorias] têm sido muito boas, tem vindo bastantes pessoas competentes, tem contribuído bastante com o trabalho (E 18).

(...) eles [da secretaria de educação] pedem algumas sugestões e assim a gente passa, mas vem, mas (...) é muito pouco, pouquíssimo; a gente não tem muita oportunidade (...) para estar participando de congressos e isso acontecia bastante (...). Então, a gente estava sempre muito inteirada, porque a gente saía... (E 24).

[...] existem assessorias, já chegaram a acontecer. (...) Têm assessorias que a gente pede, que são específicas para os serviços. (...) Então, eu acho que a gente deveria ter uma visão, não uma visão superficial, mas uma visão mais aprofundada (E 11).

[...] acho que (...) que deveria (...) ter outros momentos para o profissional do [centro] (...) crescer, até porque a gente atende todas as deficiências (...), então, eu participei, sim, de alguns cursos aqui de braille, (...) de libras (...), até porque eu atendo deficiência auditiva e deficiência visual, (...) de trocas metodológicas que a gente faz para a rede. Então, o professor acaba participando (...), mas poderia ser uma coisa mais (...) mais estruturada... (E 19).

Há professores que propõem outras possibilidades para a formação e que estão representados pelo seguinte depoimento:

[...] esse tipo de formação é ineficiente [a formação pontual, por assuntos muito específicos e de poucas horas] (...), assim, eu percebo e eu vejo a necessidade de formação constante, permanente (E 23).

Outros entrevistados avaliam que o formato das ações do sistema de ensino para formação continuada poderia ser melhorado, visando à possibilidade de contemplação de suas preferências temáticas.

[...] é um professor de cada escola. Então você, às vezes, acaba não fazendo aquilo que você gostaria, porque (...) outro colega já pegou, (...) mas, como eles têm repetido os cursos, dá pra você (...) variar um pouco (...). [Este ano] eu fiz sobre (...) gênero e sexualidade (...) e, depois, eu fiz sobre (...) matemática também (...) fiz um outro de linguagem. E são cursos bons... (E 9).

Não, porque a gente no começo do ano dá uma lista do que é mais interessante pra gente; nem sempre consegue todos, mas dentro do possível a [secretaria de educação] (...) tem feito mesmo. Se for uma coisa de (...) um congresso novo, que chegue de surpresa a [secretaria de educação] (...) está liberando dentro das possibilidades dela, pelo menos com a gente (...). Poderia ser melhor (E 17).

Os entrevistados indicaram, de maneira genérica, quais “saberes” são necessários para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais. Alguns depoentes julgam que há componentes da atitude do professor, da ordem do respeito ao outro, do desejo, do querer que podem ser fundamentais para o exercício de sua função.

Então, eu acho que seriam esses saberes: do respeito humano (...) e do meu (...) conhecimento mínimo para poder realmente lecionar (...) para aquela criança que está esperando de mim, dentro da deficiência que ela tem... (E 9).

[...] primeiro tem que ter um respeito muito grande pelo outro acho que é um elemento imprescindível para essa nossa profissão... (E 13).

Eu não sei, mas eu acredito muito na questão do desejo que tem que ter; quem trabalha com os meus alunos, com essa proposta tem que ter desejo, tem que gostar e tem que acreditar na comunidade na qual você trabalha (E 18).

A pessoa tem que ter primeiro o querer (...). Enfrentar isso, aceitar esse desafio (E 14).

A menção que segue destaca a importância do professor especializado manter-se atualizado quanto às questões maiores discutidas pelo sistema de ensino, considerando que seu aluno está na rede regular de ensino.

Algumas discussões que são abertas e possibilitadas ao fundamental e não a nós, mas que seria interessante. A discussão sobre ciclo, por exemplo. Foi feita há uns dois anos essa discussão só pro fundamental. Só que eu tenho um aluno deficiente

que vai sair daqui e ele vai para o fundamental. E como é que é isso? Como é que ele vai ficar? (E 14).

Os professores entrevistados, em sua maioria, defendem a formação via especialização. Para alguns, a referência tem que ser o domínio de um saber específico, que dê condições a esse profissional para orientar, acompanhar e intervir junto aos seus pares do ensino regular que atendem alunos com necessidades educacionais especiais, visando a proporcionar-lhes formas de ensino mais adequadas e que atendam às demandas desse alunado.

Ah! Tem que ter habilitação da área. (...) [Um] professor para (...) trabalhar na educação especial, (...) numa determinada área da deficiência, (...) tem que ter, pelo menos, (...) uma especificidade da deficiência, (...) tem que saber (...) porque não adianta (...) o professor [fazer] mestrado não sei onde [se ele] não tem, (...) vamos supor, [o conhecimento sobre] a deficiência, o que é trabalhar com deficientes físicos, a minha área. Ele tem que ter uma noção, ele tem que saber as adaptações que ele vai usar, senão ele se enrola todo (E 20).

[...] tem que ter a formação é (...) na área, principalmente [na] que vai atuar (...), porque ele vai orientar aquele professor que não tem formação nenhuma. Então, como é que ele vai orientar se ele não tem o conhecimento? (...) Então, para ele transmitir esse conhecimento, orientar o aluno ou trabalhar na sala, (...) seja de itinerância seja sala de apoio ou de recurso, em primeiro lugar, eu acho que o profissional (...) tem que ter um certo domínio do conhecimento específico ali na área, (...) senão o trabalho não flui, senão ele vai orientar o que? (...) Eu acho que, em primeiro lugar, (...) não que ele tenha que saber tudo, porque hoje em dia é muito (...) difícil você dizer assim: "você domina (...) certo assunto ou certa deficiência]" (...), mas o básico acho que o professor tem que ter, senão não é possível ele orientar outros, né? (E 22).

Outros entrevistados, imbuídos pelas especificidades que marcam a atuação dos professores nesse centro, indicam que há diferenças a serem preservadas na sua formação, oriundas dos diferentes desafios em suas frentes de trabalho, quais sejam: a sala de recursos ou o serviço itinerante.

[...] o professor (...) que atende as salas de recursos e de apoio tem que (...) habilitado para aquela área específica no atendimento. Então, para atender alunos com deficiência visual tem que ser um professor com habilitação em deficiência visual e assim por diante. Itinerantes, independente da sua formação, passaram [a] atender todas as deficiências, por isso a importância das formações internas, por isso as discussões de sexta-feira e também a gente tem uma prática que não é sistemática, mas o professor itinerante pode solicitar que o professor da sala, que tem habilitação específica naquela área que o professor itinerante está atendendo, que (...) ambos vão para a rede (...) discutir aquele caso (E 25).

No depoimento, a seguir, o entrevistado relata ser primordial garantir a qualidade da formação do professor de educação especial. Ainda, prioriza uma formação cujas bases sejam as da área de educação, destacando que tenham domínio no campo das políticas públicas de educação para todos.

Bom, eu acho que ele tem que ter uma formação na área da educação especial. Hoje, eu diria pra você cada vez mais [que], com as tendências das habilitações na área da educação especial serem diluídas dentro dos cursos de formação, (...) a tendência é que seja um profissional da educação com um conhecimento na área da educação especial que (...) saia com conhecimento de todas as áreas. Mas o que ele precisa ter [é] formação na área da educação. (...) Agora, mais do que isso, hoje ele precisa ser um profissional que (...) estude muito a questão do que significa fazer política pública de educação para todos (...), [precisa] entender o que significa o direito do outro, o que significa romper os mecanismos excludentes e, ao mesmo tempo, como [se faz] (...) qualidade social de educação, que favoreça esse indivíduo a participar da vida social (E 21).

Há depoimentos em defesa de uma política de formação continuada dos professores especializados que incentive e gere condições potencializadoras para que os profissionais do centro compartilhem seus conhecimentos. No quadro atual de professores, a maior parte tem formação para trabalhar com apenas um tipo de deficiência, mas sua atuação no centro tem lhes exigido atender alunos cujas características não são de seu domínio específico.

[...] a gente precisa saber assim do específico agora de cada deficiência na função em que eu estou (...), precisamos conhecer um pouco sobre inclusão, da importância dessa criança estar na escola, (...) assim, (...) seria fundamental (...) a gente [ter] (...) momentos de troca entre nós porque, por exemplo, eu estou com um DA lá na rede (...), eu não sei (...) quase nada de língua de sinais e língua de sinais é uma coisa que você precisa estar usando sempre, senão você esquece; assim como braille, apesar da minha formação ser em deficiência visual, na hora que eu vou digitar alguma coisa em braille, muitas vezes, eu preciso (...) da consulta porque muda demais. Então, a gente tem momentos [que se], aqui entre nós, (...) pudéssemos discutir isso, tirar dúvidas, ir lá conversar com uma colega... (E 7).

Entretanto, no depoimento que segue o entrevistado coloca em dúvida a viabilidade de uma formação genérica, ou seja, em vários tipos de deficiência, mas ressalta que apenas uma área de domínio é insuficiente para atuação no centro de apoio.

[...] a especialização, eu acho ela importante (...). Hoje se fala muito (...) nessa formação geral de todas as deficiências e recursos de todas. Eu acho muito difícil. Eu acho a especialização uma coisa importante, necessária, você precisa ter uma

visão profunda de uma área, né? Esses cursos de hoje que dão essa visão generalista. Ah! Eu não sei que tipo, (...) não conheço o currículo, (...) estou imaginando. Eu demorei muito tempo para aprender os detalhes da minha área, entendeu? Depois de muitos anos de convivência que eu passei a dominar vários aspectos (...). Então, (...) acho que a formação por área, (...) é boa do jeito que (...) está, né? Agora, eu já falei anteriormente e volto a falar: eu acho que estar no [centro] (...) só com uma especialização é pouco (...). Tanto para serviço de itinerância, quanto para o serviço de sala. Porque se você tem uma outra habilitação, você vai poder cobrir alguém, (...) pode substituir... (E 11).

Centrando a reflexão nos desafios da formulação de políticas de capacitação continuada de professores, este texto procurou problematizar essa questão, a partir de dados sobre um sistema de ensino. O que se buscou evidenciar é que a utilização da estratégia "capacitação de agentes multiplicadores", ou seja, a designação de apenas alguns professores para cursos e demais formas de aprendizado esperando que esses transfiram aos demais o conhecimento acumulado, não é prática adequada. Observamos, ainda, que a mera aposta na introdução de alguns conteúdos sobre ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais é insuficiente para a qualificação dos professores ou para garantir o atendimento das demandas específicas desse alunado.

Considerações finais

Cabe ressaltar que o conjunto de questionamentos e idéias apresentadas neste texto reflete apenas algumas das inquietações que podem advir das análises desses depoimentos.

Tal conjunto de informações deve ser base para o planejamento, o acompanhamento e a avaliação de impactos de propostas de políticas de formação continuada de professores especializados.

Quanto à rede de ensino analisada, os entrevistados avaliaram que é preciso retomar os incentivos à sua formação continuada, pelos menos, aos patamares antes existentes. Mas não deixam de declarar que os executores das políticas de educação buscam, na medida do possível, assegurar que representantes dos professores participem de eventos científicos na área de educação, ainda que considerem que essa participação deva ser ampliada.

É preciso ressaltar que apesar de poucos dos entrevistados expressaram indicações específicas sobre os "saberes" necessários para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, significativa parte deles destaca a importância da especialização, que garanta o domínio do "saber" e do "saber fazer" em relação a um tipo de necessidade educacional especial. Todavia, muitos destacam que para atuar em

centro de apoio precisam conhecer a estrutura e a organização do ensino regular, pois os alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nas classes comuns estão submetidos às regras do sistema ou rede de ensino.

Além disso, alguns dos entrevistados recomendam que os conhecimentos do professor especializado que atua em centro de apoio, particularmente em serviço de itinerância, seja mais abrangente. Uma das estratégias de ação defendidas para sua formação continuada, é a ampliação dos momentos de formação coletiva em que podem compartilhar seu conhecimento, experiências e práticas, interagindo uns com os outros. Outra proposta apresentada é realizarem os atendimentos às escolas em pares com especialidades distintas, principalmente quando a necessidade do aluno assim exigir.

A não especificação dos “saberes” nos remete a recomendar ações para serem desempenhadas por diferentes setores. Os sistemas ou redes de ensino podem investir mais em jornadas de trabalho em que os professores possam compartilhar seu conhecimento e desenvolver ações conjuntas, tal como referendado pelos entrevistados; ainda, podem buscar atender mais os profissionais quanto às sugestões de temas e de indicação de assessores. As universidades, particularmente, em conjunto com os sistemas ou redes de ensino, podem desenvolver mais pesquisas concentradas no compromisso de construir referências para cursos de formação inicial de professores especializados que privilegiem atender as demandas evidenciadas em sua prática.

Referências

BRASIL Congresso Nacional. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília-Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

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

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n.º. 2* de 11 de setembro de 2001. Brasília: MEC, 2001.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censos escolares 2004, 2005 e 2006*. MEC/INEP, 2004, 2005, 2006.

_____. Secretaria de Educação Especial. *A formação do professor da educação especial*. MEC/SEESP, versão de maio de 2002.

PRIETO, R. G. et. all. *Educação inclusiva: o desafio de ampliar o atendimento com qualidade e a formação docente*. Pesquisa finalizada em 2006, com financiamento pela Fapesp – linha de políticas públicas.

Artigo:

recebido em dez./2006

aprovado em fev./2007