

II SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
XIII SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA
TEMA: A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CENÁRIO EDUCACIONAL
BRASILEIRO: INDÍCIOS, REGISTROS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO

14, 15 e 16 de agosto de 2012

**Políticas de inclusão e demandas de formação continuada na percepção
de educadores de quatro municípios do Rio de Janeiro.**

Mônica Pereira dos Santos

Faculdade de Educação

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Introdução

Este capítulo tem por objetivo apresentar e discutir resultados preliminares de estudo em andamento pelo Observatório Estadual de Educação Especial no Rio de Janeiro – OEERJ, o qual é parte do estudo em escala nacional coordenado pelo Observatório Nacional de Educação Especial – ONEESP.

Assim sendo, iniciaremos com uma breve contextualização da constituição dos referidos Observatórios, a partir de rápida análise da política pública de inclusão que originou a pesquisa em nível nacional e exposição dos questionamentos a originaram, bem como aos Observatórios. Em seguida, exploraremos as perspectivas dos profissionais que participaram da entrevista coletiva, no que se refere a demandas de formação continuada de professores para a inclusão escolar.

Vale esclarecer que estas perspectivas foram levantadas a partir do roteiro de entrevista, que indagou os sujeitos sobre os seguintes aspectos: a) formação inicial, b) formação continuada, c) percepção dos sujeitos sobre: c.1) as demandas que as políticas de inclusão geraram a seu trabalho em termos de formação inicial e continuada c.2) sua formação, c.3) sobre o caráter de seu trabalho como professor de AEE e c.4) sobre como este trabalho acontece levando-se em consideração a instituição escolar como um todo.

Por questões de espaço neste capítulo, entretanto, concentraremos nossa análise em saber se os participantes creem que haja demandas de formação continuada oriundas das atuais políticas de inclusão e, se sim, como são estas percepções. Trata-se aqui, portanto, da apresentação de dados parciais de pesquisa, aos quais deu-se um tratamento descritivo e analítico.

Contextualização

Em 2007, com a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, foi instituído o conceito/serviço de atendimento educacional especializado no Brasil. O AEE foi constituído, no contexto desta política, como uma das estratégias por meio das quais a política alcançaria seu objetivo, que é o de promover “o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares” (BRASIL, 2007).

A referida política clama pela alteração na definição da própria educação especial conforme várias diretrizes nacionais e internacionais mencionadas, e afirma que aquela deve deixar seu tradicional foco clínico como base de suas ações para centrar-se no foco pedagógico. A política afirma que a educação especial, compreendida e ressignificada deste modo mais amplo, deve atuar na escola regular, orientando “a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas” (idem).

Em sua seção VI, a política define a educação especial como a modalidade transversal de educação que perpassa todos os níveis e modalidades de ensino e que tem por característica central oferecer o AEE. O AEE, por sua vez, é definido em relação à ideia de eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação de alunos, em termos de atividades diferenciadas, mas não substitutivas, e sim complementares ou suplementares às atividades de sala de aula, e necessariamente articulado com a proposta pedagógica da sala de aula regular. Outro aspecto que nos parece relevante sobre o AEE é a ideia de ele precisar ser acompanhado e avaliado em relação à oferta que provê, tanto em escolas públicas quanto em centros de atendimento especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2007).

Esta política, em que pese ter representado um enorme marco legal em direção a uma perspectiva mais concreta de inclusão, também traz, em seu bojo, uma série de implicações que deixam motivo para certas dúvidas. Uma delas é a questão da formação do profissional que trabalhará com tal atendimento. A este respeito, a política diz que:

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros.

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda 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, 2007).

Pelos trechos acima, parece-nos ficar clara a necessidade de um profissional cuja formação seja tanto ampla quanto específica, tanto generalista quanto especializada, o que requer muitos anos de formação inicial, coisa que não temos no Brasil, e mais ainda, formação continuada em base verdadeiramente contínua, e não esporádica, ou pontuais, como ainda é o caso na maioria dos sistemas educacionais brasileiros. Mesmo quando a formação continuada é consistentemente oferecida e assegurada, outros problemas ocorrem que impedem o seu cumprimento, como por exemplo, a não liberação de carga horária para que os profissionais da educação possam realizá-la.

Tendo em vista estes – e outros – questionamentos pautados em situações observadas por meio de pesquisas, um grupo de cerca de 40 pesquisadores de mais de 20 universidades públicas brasileiras formou, sob a Coordenação Geral da Profa. Dra. Enicéia Mendes, da Universidade Federal de São Carlos, o Observatório Nacional da Educação Especial - ONEESP, cujo primeiro estudo tem seu foco voltado para o AEE via Salas de Recurso e via a constituição das Salas Multifuncionais de Recursos (SRMs), estratégia principal de implementação do AEE, instituída desde 2008 por meio

do decreto 6571 de 17 de setembro, e atualmente regulado pelo decreto 7611 de 17 de novembro de 2011, que revogou e substituiu o anterior. O estudo pretende, por meio da investigação com profissionais da Educação Especial, em particular professores de salas de recursos (multifuncionais ou não), averiguar a eficácia das atuais políticas de inclusão tendo em vista esta característica de multiprofissionalidade concomitante com condições ainda bastante precárias de oferta de ensino individualizado e de qualidade, como exige a proposta de inclusão.

Dado que um dos objetivos do ONEESP é, também, construir uma rede de colaboração em pesquisa no campo da Educação Especial por meio do estabelecimento de Observatórios Estaduais, a equipe do Rio de Janeiro, aderindo ao ONEESP, criou seu Observatório Estadual da Educação Especial no Rio de Janeiro – OEERJ, sob a coordenação da Profa. Dra. Mônica Pereira dos Santos, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em parceria com professores da própria UFRJ (Profa. Dra. Celeste Azulay Kelman), da Universidade Federal Fluminense (Profa. Dra. Valdelúcia Alves da Costa), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno) e da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Profa. Dra. Edicléa Mascarenhas).

O OEERJ iniciou o mesmo estudo realizado pelo ONEESP tendo em vista realizar a investigação proposta no projeto do Observatório Nacional em nível estadual. Desta forma, está explícito em seu projeto que a pesquisa tem por objetivo: 1) Avaliar os limites e as possibilidades das salas de recursos multifuncionais como sistema de apoio à escolarização de alunos com NEEs decorrentes de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) e; 2) Identificar aspectos que possam potencializar o AEE oferecido em SRMs, tomando como ponto de partida a formação e atuação de professores das salas regulares e SRMs.

A pesquisa, que mistura perspectivas metodológicas tanto qualitativas quanto quantitativas, ainda está em andamento e concentrou-se, ao longo de 2012, no que tange ao seu braço fluminense, na consolidação de suas ações de formação continuada por meio de uma estratégia típica da pesquisa colaborativa, que são as entrevistas coletivas. Basicamente, no caso do OEERJ, tal consistiu na organização de 3 encontros de formação continuada de 8 (oito) horas cada, um a cada mês, entre março e junho, com todos os participantes da pesquisa (55 profissionais da Educação Especial –

coincidentalmente, todas as mulheres – dos 4 municípios participantes, incluindo gestores da Educação Especial).

Os encontros de abril e maio foram realizados, mas ainda em maio deflagrou-se uma greve de universidades federais cuja adesão das equipes do Rio de Janeiro afetou parcialmente a pesquisa, pois mudou o rumo do terceiro encontro: ao invés de realizarmos entrevista coletiva sobre a pesquisa, discutimos a greve e a Educação no Brasil, adotando a ideia de uma greve de ocupação e educativa. Deste modo, os dados aqui trabalhados farão referência ao primeiro encontro, em que trabalhamos o eixo temático da formação docente, posto que os do segundo encontro (em que trabalhamos o eixo temático da identificação de alunos com necessidades educacionais especiais) ainda não estão completamente tabulados não estando, portanto, ainda, passíveis de análise.

Resultados Parciais

Formação Inicial

No intuito de termos um perfil geral da formação inicial dos profissionais da educação participantes da pesquisa, perguntamos qual tinha sido a graduação que fizeram. Dos 55 profissionais da educação especial que participaram da entrevista coletiva, obtivemos os seguintes dados acerca de sua formação inicial:

Tabela 1: Características de Formação Inicial dos Participantes da Pesquisa

Formação Inicial	Frequência (N=55*)	%
Pedagogia	29	40,3
Normal/Magistério	27	37,5
Letras	06	8,3
Psicologia	03	4,2
Fonoaudiologia	03	4,2
Direito	02	2,7
Educação Física	01	1,4
Licenciatura em Matemática	01	1,4
TOTAL	72*	100,0

* 21 sujeitos fizeram duas graduações, motivo pelo qual o total subiu de 55 para 72.

Por estes dados, podemos constatar que a ampla maioria dos educadores participantes da pesquisa são da área de Educação, tendo formação de acordo com a mesma, sendo, no mínimo, licenciados. Isto nos parece um quadro de avanços, se levarmos em consideração que em outros tempos muitos dos profissionais que atuavam na subárea “Especial” da Educação provinha da saúde ou eram mesmo sem formação inicial específica, trabalhando mais por “vocação” ou filantropia (RINALDI, REALI & COSTA, 2007). Contudo, nem por isso podemos deixar de considerar a ainda fraca formação oferecida pelas universidades no que tange à parcela de alunos considerados como sendo da Educação Especial:

Observa-se, de maneira geral, que as licenciaturas não têm adotado modelos formativos com uma orientação inclusiva de atuação profissional, embora algumas experiências venham sendo desenvolvidas no âmbito da Licenciatura em Pedagogia (séries iniciais) na perspectiva de favorecer uma formação inicial voltada para alunos diversos. (IDEM, p. 93)

Formação Continuada

Em continuidade ao levantamento de um quadro geral sobre a formação dos educadores participantes da pesquisa, perguntamos se elas possuíam formação continuada e em quê. Todas as participantes afirmaram possuir formação continuada, seja em nível de extensão ou de pós-graduação. Em quase todos os casos, há registro de mais do que uma atividade de formação continuada. Das que englobam pós-graduação, verificou-se que uma participante tem doutorado e duas têm mestrado. Cerca de 15 respondentes mencionaram ter cursos de especialização, sendo que o em Educação Especial foi o mais frequentado (com 11 registros) e o de Psicopedagogia ficou em segundo lugar, com 6 registros.

Dos cursos de extensão mencionados, os mais frequentados são em AEE (16 registros), seguido de Capacitações gerais oferecidas pelos municípios (9 registros), Libras (8 registros), Administração Escolar (7 registros), Braille (5 registros). As áreas de Psicomotricidade, Material Didático para Cegos e TGDs acusaram 4 registros cada. As outras áreas situaram-se entre 1 e 3 registros cada e compreendem cursos em: Educação Infantil, EJA, Informática, Audiologia clínica, Acessibilidade, Autismo, Educação Física Adaptada, Comunicação Alternativa, Alfabetização e Letramento, DosVox,

Tecnologias Assistivas, Mídias na Educação, Gênero e Sexualidade, Educação Ambiental, Recursos Humanos e Psicanálise Infantil.

Demandas percebidas de formação continuada

Passaremos agora à apresentação dos dados no que se refere às percepções das participantes relativas a como elas entendem as demandas surgidas pelas políticas de inclusão em termos de formação continuada.

Para obter as respostas sobre esta temática, perguntamos aos participantes da pesquisa “Que demandas a política de inclusão escolar trouxe para a formação dos professores de educação especial”. As respostas puderam ser agrupadas, para efeitos de análise, dentro das três dimensões com as quais trabalhamos há vários anos: culturas, políticas e práticas (BOOTH & AINSCOW, 2002). Inicialmente, apresentamos um quadro dos resultados em termos mais quantitativos, e, na sequência, apresentaremos brevemente o a definição de sentidos atribuídos a cada dimensão por nós com base em Booth & Ainscow (2002) e apresentaremos o tratamento mais qualitativo dado às respostas da mesma questão.

Em **termos quantitativos**, obtivemos, das falas analisadas, o seguinte número de registros para cada dimensão:

Tabela 2: Distribuição numérica das respostas, por município, conforme as três dimensões de análise.

MUNICÍPIOS	Nº DE DEPOIMENTOS/DIMENSÕES		
	CULTURAS	POLÍTICAS	PRÁTICAS
NITERÓI	13	10	1
NOVA IGUAÇU	2	5	2
PETRÓPOLIS	5	16	4
RIO DE JANEIRO	11	15	15

Pelos dados apresentados acima, pode-se perceber que a dimensão das culturas (valores, fundamentos, percepções, explicações e justificativas da/sobre/para a inclusão) foi a que concentrou maior número das falas de Niterói, ao passo que as de Nova Iguaçu e Petrópolis centraram-se mais em torno da dimensão das políticas voltadas para a inclusão (ressaltando, em especial, aspectos ligados à coerência entre o que está previsto em lei e o que está posto nas práticas, mas sempre tomando como base de análise a

legislação – ou a ausência da mesma, como no caso de Nova Iguaçu – e a organização do sistema/rede). Quanto ao Rio de Janeiro, os depoimentos colhidos ficaram quase que igualmente divididos entre as três dimensões, sendo de atenção especial um pequeno declínio da dimensão de culturas, quando comparadas com as outras duas dimensões, que obtiveram mais ocorrências discursivas.

Ao pensarmos nas histórias e realidades de cada município, vemos que estas distribuições fazem sentido. Niterói, por exemplo, tem concentrado seus esforços de gestão pública da educação especial em termos de aprimoramento e aperfeiçoamento profissional, por meio de iniciativas de formação continuada em horário extra e/ou em serviço. Não é por acaso que dentre os quatro municípios pesquisados, é o que mais disponibiliza suas prerrogativas legais em diferentes sites para download e consulta. Achamos sem dificuldades sua Lei Orgânica, seu Plano Municipal de Educação e uma série de outros dispositivos normativos relativos à inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e seus processos de inclusão em educação.

Destaque especial, neste último caso, vale a pena ser feito para a Portaria 878/2009, que institui a proposta pedagógica de base para as escolas de Niterói. O espírito desta Portaria, além de sua própria existência em si mesma, já denota uma preocupação do município com o desenvolvimento de algo mais da ordem dos valores, de hábitos que associem-se a atitudes de não discriminação e posturas mais democráticas, aspectos intimamente ligados à dimensão das culturas conforme a trabalhamos. No que tange à educação especial em particular, esta Portaria destaca-lhe todo um capítulo, composto por seis artigos, dos quais o 38 estabelece que:

A Educação Especial se dá na perspectiva da Inclusão, observada a legislação vigente sobre a questão, considerando-se aluno com necessidades educacionais especiais (NEE) aquele que apresenta, em caráter permanente ou temporário, deficiência física, sensorial ou mental, síndromes, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do Desenvolvimento.

Este mesmo artigo, em seu parágrafo 3º, atesta que “A falta de diagnóstico clínico definitivo não impedirá a definição dos encaminhamentos pedagógicos a serem realizados pela Equipe do Ciclo da Unidade de Educação, sob a orientação e em diálogo

com a Coordenação de Educação Inclusiva”, algo bastante inédito nas normativas brasileiras e, sem dúvida, da ordem cultural (exortando à formação de novo hábito, contrário à tradicional dependência que os sistemas educacionais costumam mostrar da existência de um diagnóstico clínico para se iniciar qualquer atendimento pedagógico) e relevante para a questão da inclusão.

No caso de Nova Iguaçu, chamou-nos a atenção a ausência de normativas sobre o inclusão, o que, em parte, pode explicar o porque deste município ter provido mais depoimentos verbais nesta dimensão: justamente por ser a que mais visivelmente lhe falta. De fato, nossas consultas a sites e obras de referência nada encontraram que pudesse caracterizar uma política ou um documento oficial do município que represente suas diretrizes ou orientações, ou mesmo discussão, relativas ao assunto da inclusão.

Já no caso de Petrópolis, não faltam documentos, mas seu teor é fortemente orientador e organizacional, em contraste com os de Niterói, que consideramos de ordem mais reflexiva – e por isso mesmo cultural. Este aspecto pode explicar, pelo menos parcialmente, porque os depoimentos voltaram-se mais para a dimensão das políticas, pois em nossa definição é justamente nesta dimensão que as preocupações com norteamentos e orientações operacionais costumam aparecer. A este respeito, podemos citar como exemplo o documento *O Fazer Educacional Frente Aos Desafios da Inclusão*, de 170 páginas, lançado em 2007 pela Secretaria Municipal de Educação de Petrópolis. O documento possui forte apelo político no sentido que atribuímos ao termo: como intenções que orientam e organizam ações, extrapolando, portanto, o sentido de texto legal para incorporar também aspectos que, imbuídos de valores (culturas), apontam para práticas, como por exemplo, o trecho abaixo, extraído do referido documento:

Os tempos atuais revelam uma sociedade em que as relações políticas, econômicas, científicas e técnicas são universais, rompendo as fronteiras dos limites individuais locais. Logo, a escola tem de preparar o homem para viver a sociedade atual, pois o que temos diante de nós é o homem presente, a sociedade presente, o mundo presente. É preciso que esta “escola do hoje” instrumentalize, prepare e dê condições para que o educando possa se formar e constituir para esta nova sociedade. (PREFEITURA DE PETRÓPOLIS, 2007, p.24)

Por fim, as ocorrências discursivas encontradas predominantemente nos depoentes do município do Rio de Janeiro obtiveram uma característica equilibrada entre as três

dimensões, chamando-nos atenção apenas o decréscimo no teor cultural das falas, podendo denotar preocupações de ordem mais prática, por assim dizer, relativas, predominantemente, a aspectos organizacionais (o fazer administrativo da inclusão) e práticos propriamente ditos (este último, no sentido do fazer pedagógico da inclusão). Não foi por acaso que dos poucos documentos encontrados de autoria da prefeitura do Rio de Janeiro, a maioria deles trata-se de normas técnicas, portarias e diretrizes de ordem prática, quase que do tipo manuais¹.

Em **termos qualitativos**, fomos explorando os resultados após sua categorização nas dimensões mencionadas anteriormente, as quais apresentamos a seguir. Na dimensão das culturas (que em geral expressam opiniões, concepções, valores, julgamentos, representações, explicações, enfim), entraram respostas que se referiram ao grau de influência da gestão da escola, à valorização (ou falta dela) dos profissionais da educação e ao compromisso (ou falta do mesmo) de cada profissional com a inclusão, às relações entre profissionais de áreas diferenciadas, à comunicação (ou falta de) entre tais profissionais, etc.

Nas respostas dadas, notamos, neste sentido, a concordância geral de que as políticas de inclusão trouxeram a necessidade de busca de conhecimento e de ampliação da formação. Aqui registramos nossa surpresa em ver que, apesar de a carreira de profissionais da educação requerer, naturalmente, estudos constantes por toda a vida de exercício da mesma, foi preciso um “evento” como o da inclusão para fazer tais profissionais verem que estudar e formar-se continuamente é um requisito central a ser educador, seja ele docente ou não.

Observamos também, nas respostas, a predominância de algumas queixas, como por exemplo, a ideia de que o profissional da educação especial é desvalorizado no imaginário dos outros colegas educadores e de que o professor regente de classes regulares ser refratário (e portanto apresentar má vontade) quanto à inclusão de alunos com deficiências, TGDs e altas habilidades/superdotação. Do mesmo modo,

¹ Para uma ideia mais concreta do teor destes documentos, que não teremos espaço para aprofundar no presente capítulo, ver, por exemplo, o site www.ihainforma.wordpress.com.

constatamos haver predominância na crença de que quando o gestor quer, a inclusão acontece. Os excertos abaixo exemplificam tais falas:

DIMENSÃO	DEPOENTE/DEPOIMENTO/MUNICÍPIO
CULTURAS	<ul style="list-style-type: none"> ☑ <i>PROF. 2 – Eu acho que as demandas assim são várias né... Indiretamente ou Diretamente... Então assim, eu não digo hoje, mas eu já vi, eu acho que até... não há uma valorização para aquele professor da sala de recursos... Ele é visto como, tipo... Não está fazendo muita coisa, ele não faz nada, porque chega um garotinho ali, um ali (...). Não tem movimento da própria classe dos professores que não dão o valor e o respeito que é preciso, que deve ser, a essa condição que a gente deve, eu não digo agora, mas é uma coisa que acontece, já aconteceu comigo, acontece com outras colegas de outras instituições e eu acho que isso é uma demanda...(NITERÓI)</i> ☑ <i>PROF. 6 – A mentalidade de certos professores não permite a evolução dessa demanda, pois alguns professores limitam até onde podem fazer e outros procuram o que fazer. (NITERÓI)</i> ☑ <i>PROF. 1 – Veio um menino de muito longe, porque sabia que a minha escola era uma escola inclusiva realmente e que lá ele vai conseguir (...), ela falou isso, aí a minha diretora: mas você mora tão longe vai pegar não sei quantos ônibus para vir para cá, aí ela falou: não, eu prefiro pegar dois ônibus para vir para cá porque eu sei que aqui o meu filho está incluído, eu não vou deixar ele em outra escola, então a gestão faz a diferença, porque em uma outra gestão que a gente teve, a gente não tinha isso e acontecia, (inaudível) aí depois mudou, aí quando essa gestora entrou ela, ela (inaudível) até as próprias pessoas que tinham certo tratamento elas começaram a mudar e (inaudível) ou muda ou vai embora... (NOVA IGUAÇU)</i> ☑ <i>PROF. 3 – É porque a escola, a escola que tem uma gestora que assim acredita na... Que acredita que aquela criança com necessidades especiais, ou aquela outra regular, isso aí é... Já estou colocando, acredita que o nosso aluno, ele é capaz, essa gestão, ela vai com certeza, ela passar isso para a escola inteira, porque a gestão não são só os professores (PETRÓPOLIS)</i> ☑ <i>PROF. 39 – A política de inclusão escolar, trouxe a possibilidade de despertar em muitos professores a sensibilização, um olhar cuidadoso para cada aluno, e a diversificação de suas práticas pedagógicas. (NOVA IGUAÇU)</i> ☑ <i>PROF. 21 – As transformações estão acontecendo, muitos cursos nas redes, mas falta sensibilização dos outros professores para que busquem formação. (PETRÓPOLIS)</i>

Na dimensão das políticas, que se relaciona tanto a aspectos legislativos e normativos das ações quanto estruturais de apoio à inclusão, entraram respostas que exploraram a necessidade de formação continuada, as leis e seus sentidos, a definição “oficial” de SRMs e sua diferença em relação a salas de reforço, como também o pouco número de profissionais disponíveis para o trato com a inclusão.

Ao analisarmos estas falas, percebemos alguns pontos em comum, que corroboram as impressões destacadas na dimensão das culturas, sendo que desta vez com uma associação à ineficácia da prescritividade das políticas públicas se não foram acompanhadas de uma organização do sistema para garantir que tais prescrições sejam cumpridas. Outro aspecto predominante nas falas que se referiram a esta dimensão diz respeito à necessidade de que os sistemas educacionais esclareçam à sociedade e suas

escolas e profissionais a diferença entre reforço e recurso. Os excertos de falas abaixo ilustram os sentidos presentes em cada dimensão:

DIMENSÃO	DEPOENTE/DEPOIMENTO/MUNICÍPIO
POLÍTICAS	<input checked="" type="checkbox"/> <i>PROF. 44 – Em Niterói, a informação que chegou é que professora da sala de recursos, que não fizer esse ano o AEE além de tudo, não tem como continuar em sala de AEE no ano que vem. Então, é o seguinte, você tem que se capacitar, independente de outras coisas. (NITERÓI)</i>
	<input checked="" type="checkbox"/> <i>PROF. 14 – A política demandou a formação continuada do professor mas não basta existir, ela precisa fomentar algumas questões para que a escola seja capaz de receber o aluno com NEE. (PETRÓPOLIS)</i>
	<input checked="" type="checkbox"/> <i>PROF 24 – Nós estamos recebendo formação, mas falta muito ainda, de forma que a necessidade maior do momento é formar os professores da sala regular.(RIO DE JANEIRO)</i>
	<input checked="" type="checkbox"/> <i>PROF. 7 – Trouxe muitas necessidades mas ainda é muito pequena essa formação, atingindo poucas pessoas. Todas as 126 escolas em Nova Iguaçu têm alunos incluídos, independente de estarem em SRMs, e não há Política de formação de professor para esta realidade, onde são 38 SRMs para 126 escolas. O professor de SRMs tem a formação, mas não atende a todos porque a demanda é muito maior. (NOVA IGUAÇU)</i>
	<input checked="" type="checkbox"/> <i>PROF 4 – Então tem que lembrar que sala de recursos não é depósito, porque assim “você não acha que o fulaninho precisa desse recurso” aí o fulaninho? Porque? “ah! Ele não está conseguindo aprender” Ué mais menina ele tem um problema de fono sério, “então” aí eu então! Eu não sou fono! Então não é para a minha sala que ele tem que vir... Pois é, a gente vai atender quem precisa, ele tem um pouco de dificuldade? Tem! Mas, precisaria? Sei lá, ajudaria? De repente sim... Ele precisa de fono. Só que aí não há interesse... Pois é, mas aí a maioria das pessoas acha que recurso é reforço... (PETRÓPOLIS)</i>
	<input checked="" type="checkbox"/> <i>PROF. 31 - E fazer esse canal também de informação, porque muitas vezes a escola não sabe muito bem o que é uma sala de recursos, como funciona, e aí sempre chega com aquele aluno que tem uma dificuldade de aprendizagem ou então que ele tem uma dificuldade de concentração, né: Ah, então a gente pode colocar ele na sua sala? E aí a gente tem que fazer, né, todo o trâmite que existe para incluir um aluno e... é... dentro das escolas, né, como isso foi uma demanda que surgiu, né, na minha escola, nas escolas que eu atendo e nas escolas em geral. Porque sempre existe essa dúvida, né. Ah, esse menino... E aí já vão diagnosticando, né o menino por conta própria ou então pede para você dar uma olhadinha, né. Então assim chegam com aquele aluno dizendo: ah, ele é TDH e eu acho que ele tem que ficar na sua sala. Você não quer ficar com ele lá na sua sala não? E aí o IHA fez um DVD sobre as deficiências, sobre os transtornos e também sobre políticas públicas. E isso que ela estava falando, de passar esses DVDs em centros de estudos funciona bastante, acho que isso foi uma demanda que surgiu para agente fazer o canal da negociação. (RIO DE JANEIRO)</i>

Por fim, na dimensão das práticas (que se refere ao fazer cotidiano propriamente dito, ao que efetivamente acontece) foram computadas respostas relacionadas às estratégias por meio das quais a inclusão poderia se tornar mais ou menos possível, assim como os entraves percebidos pelos sujeitos em relação a tais estratégias, como por exemplo: aproximação com a família, o uso do contraturno, a questão da intersetorialidade, o papel do laudo na definição do atendimento pedagógico, etc.

Dito de outro modo, os participantes, apesar de apresentarem um conhecimento concreto sobre as variadas estratégias contempladas pelo texto da lei, como por exemplo

o caso do contraturno, denotam, igualmente, amplo potencial analítico sobre as mesmas. Assim é que ressaltam: a) a ainda fraca associação entre profissionais da educação e família em um esforço conjunto para que as ações realizadas na escola tenham continuidade em casa; b) as dificuldades causadas pela estratégia do contraturno tendo em vista a pouca ou nenhuma intersectorialidade entre as diferentes esferas do sistema (por exemplo, se não há passe livre de transporte para que o aluno volte no contraturno, ou ainda, alguém que a família possa designar para levar a crianças à escola no contraturno, como garantir a frequência à sala de atendimento educacional especializado?); c) a excessiva dependência que ainda possuem do laudo médico para determinar os caminhos a serem tomados em relação a cada caso da educação especial.

No item b), constatou-se que tal situação gera outras, que podem ser consideradas inadequadas se tomarmos o próprio texto do Decreto 7611/2011 como parâmetro de análise, ou ineficazes pedagogicamente falando, como é o caso dos municípios que, para resolver o problema da falta de transporte ou responsável para trazer a criança de volta à escola, realizam seus AEEs em contraturno que, na verdade, é um “esticado” da manhã, ou um iniciar mais cedo do turno da tarde, o que impede que o aluno o frequente durante todo o turno, como previsto na Lei, e sim apenas por uma hora, em média. Este tipo de “solução” nos parece bastante complicada, por ser, para dizer o mínimo, pedagogicamente ineficaz. Dada a natureza do trabalho da educação especial, que requer mais tempo não necessariamente pelos sujeitos em si, mas para que o professor organize e crie materiais individualizados, planeje de acordo com cada necessidade de cada aluno, em que medida um atendimento de apenas uma hora (e às vezes menos) e em média uma ou duas vezes por semana, de fato, contribui para o enriquecimento da aprendizagem de uma aluno da educação especial?

Quanto ao item c), embora muitos respondentes sejam contrários à ideia de que o laudo seja fundamental para a definição do trabalho pedagógico, operacionalmente falando ele se torna fundamental, já que ajudará o sistema a definir como aplicará seus recursos disponíveis, que casos priorizará, e assim sucessivamente. Aqui, vale um comentário crítico, não à fala dos sujeitos participantes, mas a respeito do que eles acabam relatando sobre a utilidade do laudo, a saber, a prática de priorização: se a proposta de inclusão é justamente garantir uma educação de qualidade para todos, que sentido há em

priorizar serviços? Por que, apesar de no texto da lei encontrarmos a educação como um direito a ser garantido, nas práticas sociais identificamos uma outra realidade, uma realidade seletiva, em que, pela falta de recursos disponíveis para todos, há-se que priorizar entre sujeitos cujos direitos são os mesmos?

As falas abaixo ilustram as situações identificadas nos depoimentos.

DIMENSÃO	DEPOENTE/DEPOIMENTO/MUNICÍPIO
PRÁTICAS	<ul style="list-style-type: none"> ☑ <i>PROF. 30 – Agora, isso aí [referindo-se às SRMs] na prática, até que eu gostaria de obter mais informações. Porque o contraturno, pelo que eu escuto, né, ele não consegue levar... Gente, acho que é muito difícil! (NITERÓI)</i> ☑ <i>PROF. 31 - E pros pais, que tem muitos pais que ficam... puxa, mas por que que eu tenho que trazer meu filho à tarde, não pode ser no mesmo horário? Aí a gente... não, tem que trazer no contraturno. (RIO DE JANEIRO)</i> ☑ <i>PROF. 33 - Se eu entendi bem, existem duas questões aqui distintas: a questão de ter ou não o laudo não invalida a ação pedagógica, porque a ação pedagógica vai se fazer independente do parecer clínico. O que me parece que o laudo traz para a gente assim, de ganho pro aluno, primeiro são os cuidados dessa criança que é um sujeito da sociedade e da Saúde, e que precisa ter cuidados clínicos sim. Uma criança com paralisia cerebral pode ter problemas no comandos respiratórios, pode ter uma série de outras situações. O TGD [Transtorno Global do Desenvolvimento], que por vezes precisa de medicação pela compulsão, que é muito agitado, coisas assim. Então eu vejo o parecer clínico como mais um aspecto dos cuidados necessários à saúde dessa pessoa, da cidadania, do respeito à cidadania. Esse parecer clínico ele vai agregar nesse sentido de... de trazer ganhos para ele. Eu não diria que vai agregar no sentido de melhorar a nossa ação pedagógica, porque essa ação pedagógica, ela tem que estar qualificada desde que o aluno chegue. (PETRÓPOLIS)</i> ☑ <i>PROF. 35 - Agora uma coisa que acontece também com muita frequência é... a criança sinalizada pelo professor. Aí a gente ajuda a fazer um relatório pra mandar pra CRE, pra CRE avaliar. Quando retorna esse relatório e diz que essa criança não tem nada? Aí é o caos! Pelo menos, na minha escola! (Risos). Eu vejo assim é o maior jogo de cintura que a gente tem que ter porque a professora vem arrancando os cabelos: “o relatório!” e “não sei o quê”. Isso é uma, um problema assim... e eu acho que também tem a ver com a demanda, porque eu acho que não fica muito claro. E aí falta um pouco de parceria com a Saúde, porque demora séculos! Não tem neurologista, não tem fono, não tem nada e aí a gente não sabe pra onde a gente manda, quando a gente manda pra algum lugar, o retorno é dali há não sei quanto tempo. Então com isso a criança fica que não tem atendimento nenhum. Porque a gente só pode dar atendimento mediante o encaminhamento e o encaminhamento só pode ser feito mediante um laudo. (RIO DE JANEIRO)</i> ☑ <i>PROF. 34 - Mas a maneira de estar inserido na Educação Especial do Rio não é só através de laudo não. Até porque nós sabemos a dificuldade que é ter esse atendimento na Saúde. É muito grande! Eu liguei para uma amiga minha que trabalha na UPA [Unidade de Pronto Atendimento], perguntando, pedindo auxílio que tinha uma aluna tendo convulsões seguidas, uma PC [paralisada cerebral], e não tinha neurologista para atender e nem previsão. A mãe falou que estava esperando há dois anos uma consulta. Então você imagina que se fosse partir desse princípio teríamos muitos alunos de Educação Especial precisando estar. Eu acho... Na verdade deveria sim a GED [Gerência de Educação] ter esse poder de fazer uma avaliação através de... Ele não vai diagnosticar nada, não pode. Mas ele pode dizer se, aos olhos dos especialistas em Educação Especial, esse aluno no momento precisa de atendimento. (RIO DE JANEIRO)</i>

Conclusões

Apresentamos resumidamente os resultados relativos a uma questão explorada ao longo das entrevistas coletivas do primeiro encontro do ciclo de formação proposto para coleta de dados junto aos municípios participantes do OEERJ. A riqueza integral dos dados já coletados, que corroboram as visões aqui discutidas e as enriquecem, infelizmente, não cabem em um capítulo, e portanto, não puderam ser exploradas aqui. Contudo, pelos resultados apresentados já se pode ter uma ideia geral sobre como a formação continuada está sendo vista pelos profissionais da educação participantes do OEERJ no que tange à inclusão: como ainda insuficiente e carente de mais iniciativas, preferencialmente pelo poder público. Mais do que isso: é preciso que a mesma seja acompanhada de condições que as garantam, como por exemplo, uma organização do sistema para fazer com que os profissionais da educação usufruam em nome de uma educação de maior qualidade e grau de democracia. Afinal, se a educação é mesmo um direito de todos, ela também precisa ser, em sua forma continuada, um direito a que tenham acesso e usufruto os seus profissionais.

Referências

BOOTH, Tony & AINSCOW, Mel. *Index para a Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Rio de Janeiro: UFRJ – LaPEADE (trad. Mônica Pereira dos Santos), 2002.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

_____. Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. 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. Brasília, 2008.

BRASIL/MEC/SEESP. Política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

NITERÓI. Prefeitura. Secretaria Municipal de Educação. Fundação Municipal de Educação. Portaria FME /878/2009. Institui a Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Niterói. Disponível em: <http://www.educacaoniteroi.com.br/legislacao/portaria-878-09.pdf>. Acessado em 01 de junho de 2012.

PETRÓPOLIS. Prefeitura. Secretaria Municipal de Educação. O Fazer Educacional Frente Aos Desafios da Inclusão. Petrópolis: Prefeitura, 2007.

RINALDI, Renata Portela; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; COSTA, Maria da Piedade Resende da. Educação especial e formação de professores: onde estamos... para onde vamos? **Horizontes**, v. 25, n. 1, p. 87-98, jan./jun. 2007.