

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: IMPLICAÇÕES DA AVALIAÇÃO

Amanda Costa **Camizão** – PPGE/UFES

Sonia Lopes **Victor** – PPGE/UFES

Agência Financiadora: Capes

Resumo

Esta pesquisa se insere no contexto do Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp) cujo foco é a produção de estudos integrados sobre políticas e práticas direcionadas para a questão da inclusão escolar na realidade brasileira. Para esta pesquisa analisamos as narrativas dos professores de educação especial, no eixo temático dedicado à discussão da formação de professores na pesquisa do Oneesp, com ênfase na avaliação e suas implicações à formação. Para tanto, elegemos as narrativas dos professores que atuam nas SRMs do município de Vila Velha, localizado na região metropolitana de Vitória no Estado do Espírito Santo, coletadas a partir de questões disparadoras, em três encontros em formato de grupo focal. Numa análise geral, percebemos que para uma autonomia maior do professor é necessário que as legislações estejam em consonância com a mudança que se manifesta nas falas delas, após uma mudança legal, há ainda a necessidade de uma mudança estrutural nos currículos de formação de professores.

Palavras-chave: Formação de professores. Oneesp. Educação especial.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: IMPLICAÇÕES DA AVALIAÇÃO

Introdução

Este trabalho se insere no contexto do Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp) cujo foco é a produção de estudos integrados sobre políticas e práticas direcionadas para a questão da inclusão escolar na realidade brasileira.

Nesse sentido, os seus integrantes realizaram uma pesquisa denominada *Observatório Nacional de Educação Especial: Estudo em Rede Nacional sobre as Salas*

de Recursos Multifuncionais das Escolas Comuns, visando a uma avaliação de âmbito nacional do programa de implantação de “Salas de Recursos Multifuncionais” (SRMs), implantado pela Secretaria de Educação Especial¹ do Ministério de Educação em 2005.

O estudo foi realizado em vários Estados brasileiros, dentre eles, o Espírito Santo, envolvendo vários professores de educação especial que atuam em salas de recursos multifuncionais (SRMs). Esses profissionais se reuniram, periodicamente, para discussão de três eixos temáticos, a saber: formação de professores; avaliação para identificação, diagnóstico e apoio; e a organização do atendimento educacional especializado ao público-alvo da educação especial na escola regular. Esses eixos foram definidos a partir de um levantamento feito e apresentado no projeto do Oneesp, que os considera como sendo os “três grandes problemas que identificamos na atual política de inclusão escolar” (MENDES, 2010, p. 16).

No Estado do Espírito Santo, foram constituídos 11 encontros por município, abrangendo dez redes municipais de ensino, cinco localizadas na região metropolitana da Grande Vitória e as demais na região norte do Estado, envolvendo 139 professores de educação especial que atuam em salas de recursos multifuncionais. Na região metropolitana, o estudo se desenvolveu de março a dezembro de 2012 e, na região norte, de dezembro de 2011 a dezembro de 2012.

O estudo se organizou por meio de grupos focais, e os encontros realizados na região metropolitana aconteceram no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, enquanto os da região norte foram realizados no Centro Universitário do Norte do Espírito Santo (Ceunes) e, em alguns momentos, nas sedes das Secretarias Municipais de Educação.

Este trabalho pretende analisar as narrativas dos professores de educação especial, no eixo temático dedicado à discussão da formação de professores na pesquisa do Oneesp, com ênfase na avaliação e suas implicações à formação. Para tanto, elegemos as narrativas dos professores que atuam nas SRMs do município de Vila Velha, localizado na região metropolitana de Vitória no Estado do Espírito Santo, coletadas a partir de questões disparadoras, em três encontros em formato de grupo focal.

¹ Devido à extinção desta secretaria, seus programas e ações estão vinculados à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), conforme Decreto N.º 7.480, de 16 de maio de 2011, revogado pelo Decreto N.º 7.690, de 2012.

O que diz a legislação sobre a formação do professor de educação especial

Não há como negar os avanços na formação de professores, mas as conquistas são muitas vezes vítimas dos retrocessos. Entretanto, não negamos que elas existam. Nesse sentido, destacamos os avanços das legislações que orientam a formação de professores para área da educação especial. Para tanto, comentamos sobre a referida temática quanto a esses avanços e retrocessos, tomando como ponto de partida os textos dessas legislações.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 é considerada o marco nacional no que diz respeito à formação de professores de educação especial. Em seu art. 59, fica estabelecido que a educação especial deve ter “[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para o atendimento especializado [...]”.

A referida lei não define como necessária a formação superior para o trabalho nessa modalidade. Desse modo, o profissional pode ser formado em nível médio e trabalhar na área. Entendemos que a legislação quando abre precedentes para uma formação sem aprofundamento teórico básico perde de vista a qualificação do trabalho docente a ser desenvolvido. Consideramos que a profissão docente precisa dar respostas à sociedade quanto à aprendizagem de todos os estudantes, e como fazê-lo quando não existem subsídios teóricos que promovam os conhecimentos necessários a essa ação? Nesse sentido, acreditamos que é básica a prerrogativa de um conhecimento em nível superior para o trabalho na área da educação especial (PLETSCH, 2009).

Em setembro de 2001 foi instituído o documento das “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” nele é definido duas categorias de professores para o atendimento ao público-alvo da educação especial, literalmente:

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 [...].

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. (BRASIL, 2001, Art. 18, grifo nosso)

O documento marca dois tipos distintos de profissionais para atuarem na educação especial com estudantes que apresentam “necessidades educacionais especiais”,² sendo o primeiro o *professor capacitado* que comprovem que, em sua formação, a nível médio ou superior, tiveram incluídos em seu currículo conteúdos sobre a educação especial.

O segundo tipo é o professor especializado, que é formado em educação especial, ou em uma de suas áreas, também pode ser considerado, professores formados em cursos de complementação ou em pós-graduação em educação especial, após o término da licenciatura. Assim, é definida a formação do professor capacitado, para atuar na sala de aula regular e o professor especializado para trabalhar no atendimento educacional especializado.

Em 2008 foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) a qual prevê que 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 e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, [...] Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social [...] (BRASIL, 2008, p. 17-18).

Dessa forma, o documento supracitado afirma a necessidade de o professor de educação especial ter contemplado no processo de sua formação conhecimentos tanto da docência como também os conhecimentos específicos, os quais devem estar relacionados aos diferentes sujeitos que participam do contexto escolar. Além desses, prevê o domínio de conhecimentos sobre gestão, no intuito de articular as diferentes formas de atendimentos existentes nos sistemas de ensino.

Contudo, não faz referência quanto ao *locus* dessa formação, tampouco indica a necessidade de formação para os professores regentes que possuem em suas salas alunos público-alvo da educação especial. Portanto, mantêm-se as ambiguidades e contradições observadas ao longo da história, afetando a qualidade do ensino.

² O termo necessidades educacionais especiais foi alterado, após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), pelo termo público-alvo da Educação Especial, referindo-se aos grupos de sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Em 2009, a Resolução N.º 4 institui as Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica. A referida resolução prevê, em seu Artigo 12, que “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”.

Ainda na Resolução N.º 04/2009, o Artigo 13 dispõe sobre os atributos do professor do AEE. Nessa resolução pudemos perceber que em todos os pontos citados existem sempre técnicas e recursos para as ações a serem desenvolvidas. Percebemos também, que mesmo quando atreladas à sala comum, as ações enfatizam a utilização de recursos produzidos, e não o currículo. Desse modo, vimos que essas ações necessitam ser articuladas ao currículo comum, complementando e suplementando-o.

Por fim, Decreto N.º 7.611/11, de 17 de novembro de 2011, que revogou e incorporou o decreto N.º 6.571, de 2008, dispõe sobre a educação especial, o AEE e dá outras providências. Em seu artigo 5º destaca o apoio técnico e financeiro para os Estados, Municípios e Distritos, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. Para tanto, elege como duas dessas ações a formação continuada de professores e a formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da inclusão.

Contudo, no que tange a formação continuada, as alternativas encontradas pelos professores que atuam nos Estados, municípios, distritos e instituições filantrópicas e sem fins lucrativos têm sido os cursos em nível de aperfeiçoamento e especialização, na modalidade à distância, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), e na modalidade presencial e semipresencial pela rede nacional de formação continuada de professores na educação básica (RENAFOR), que visam a apoiar a formação continuada de professores para atuar nas salas de recursos multifuncionais e em classes comuns do ensino regular, em parceria com instituições públicas de educação superior (IPES).

A partir do que foi colocado, vimos que as políticas para a formação do professor que atua na educação especial têm avançado de forma significativa. Porém, há um ponto importante, apesar de haver várias legislações, nenhuma delas abarca o *locus* de formação do professor. Passamos pela LDB/96, Resolução N.º 02/2001, PNEE-EI de 2008, Resolução N.º 04/2009 e, por fim, o Decreto N.º 7.611/2011. Em nenhum momento as legislações definem em que espaço estes profissionais serão formados. Nesse sentido, Saviani (2009, p. 153) nos diz que é necessário instituir um espaço específico para essa modalidade de ensino, pois, sem isso a área continuará “desguarnecida e de nada adiantarão as reiteradas proclamações referentes às virtudes

da educação inclusiva”, que estão presentes não só nos documentos oficiais, mas também, em boa parte da literatura educacional atualmente.

As narrativas das professoras sobre avaliação e suas implicações à formação

No contexto dos encontros em formato de grupos focais na pesquisa do Oneesp, na discussão do eixo temático sobre a formação de professores, foram apresentadas 15 questões disparadoras para essa discussão.

Essas questões foram subdivididas em três blocos para análise do referido eixo durante o Encontro do 4º Oneesp.³ Para tanto, as narrativas dos professores às questões disparadoras foram relacionadas aos seguintes tópicos: motivação para a escolha desses professores em atuarem na área de educação especial no contexto do AEE na SRM; narrativas sobre a satisfação em ser docente da educação especial e do AEE na SRM; necessidade de apropriação de conhecimentos específicos para ser docente de educação especial no AEE na SRM; elementos que caracterizam o processo de formação inicial e continuada e, por fim; expressões de sentimentos favoráveis à experiência com o aluno público-alvo da educação especial na SRM.

No entanto, na nossa análise da temática, daremos ênfase às questões relacionadas à avaliação e suas implicações à formação, em virtude de um desdobramento que tivemos no contexto dos grupos focais realizados com os professores de educação especial do município de Vila Velha. Recorreremos também ao documento das Diretrizes Municipais de Educação Especial (2012), referentes à política local para essa área, a fim de encontrarmos correspondências entre as narrativas dos professores e os textos desse documento.

Entre 15 a 20⁴ professoras do referido município participaram da pesquisa do Oneesp. Essas professoras atuavam na área com ênfase no AEE desenvolvido nas SRMs. A formação inicial dessas professoras tem um percurso que em várias narrativas

³ Conforme material de divulgação do evento, o Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp), em sua 4ª edição, teve como objetivo principal sistematizar e socializar os resultados obtidos por mais de 200 pesquisadores grupos de pesquisadores provenientes de cerca de 40 Universidades brasileiras em colaboração com secretarias municipais de educação e profissionais das Salas de Recursos Multifuncionais de 56 municípios. Os resultados foram apresentados em nove sessões de Grupos de Trabalho (GTs) organizados com base nos três eixos norteadores do estudo: a) Organização e Funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais; b) Avaliação dos alunos atendidos nesses espaços; e c) Formação de Professores que atuam nesses serviços. A plenária final visou à elaboração de um panorama nacional do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais oferecido ao público-alvo da educação especial.

⁴ Durante a realização dos grupos focais alguns professores desistiram de participar da pesquisa por motivos diferenciados: falta de tempo, deslocamento, outro compromisso, etc.

coincidem, sobretudo no que se refere ao fato de seu início ter sido em instituições especializadas.

Evidenciamos que a atuação em instituições especializadas ainda é um aspecto relevante para iniciarmos as análises sobre a formação dessas profissionais, dado que, de quinze professoras participantes que compareçam efetivamente nos encontros, oito relataram ter iniciado seu trabalho na educação especial nessas instituições, três iniciaram diretamente na escola regular e quatro não informaram.

A formação inicial e o início de carreira na área em instituições especializadas fizeram à discussão caminhar para a análise das implicações da avaliação na perspectiva do modelo médico-psicológico, em detrimento ao modelo sócio-pedagógico, à formação dessas profissionais.

No primeiro encontro do referido eixo temático, surgiu entre as participantes uma discussão que é renitente na educação especial: a avaliação a partir do laudo médico dos estudantes público-alvo da educação especial para o AEE com ênfase nas SRMs. Entretanto, apesar da prevalência entre os professores investigados de considerar a perspectiva do modelo médico-psicológico para fundamentar o trabalho pedagógico, há de se considerar que nem sempre os posicionamentos são os mesmos, e assim também aconteceu para as professoras de Vila Velha, quando questionadas sobre como é que se inicia um trabalho para o estudante com indicativo à educação especial.

No entanto, trazemos aqui uma das narrativas representativa dessa prevalência, realizada com tom jubiloso pela professora Raianne,⁵ que nos diz:

Narrativa 1

Tudo começa desde a base, você já pegou aquele menino e tem a questão do laudo médico com CID, preferencialmente, *a partir desse CID você vai pesquisar o que significa aquilo ali para focar os objetivos em cima do que é que a criança traz a respeito da dificuldade a atenção dele, se é muito disperso ou não, então você vai trabalhar isso daí.* [...] E essa formação ela está acontecendo, porque se eu tenho uma dificuldade “poxa, porque que esse menino está assim?” vejo a bula do remédio, que remédio que ele está tomando, então lá tem escrito que ele está assim, assim, assado, porque isso acontece realmente. Para investigar, para buscar tudo que... Então esse aprimoramento a gente está fazendo diariamente, acontece mesmo de fato, fora assim, a gente não só trabalha o aluno, eu penso assim. (Transcrição da audiogravação do Grupo Focal realizado com as professoras do município de Vila Velha no dia 07/05/12)

Na narrativa anterior, a professora deixa claro que seu trabalho parte das

⁵ Os nomes das participantes são fictícios.

questões médicas, pois relata que o CID⁶ é o ponto de partida para o desenvolvimento do seu trabalho, tudo que é feito parte do comprometimento do aluno, como ela diz “[...] *you will research what it means for that child to focus on the objectives above what is that the child brings with respect to the difficulty of attention*”. Buscando compreender tal posicionamento da professora, fomos à busca das Diretrizes Municipais de Educação Especial (VILA VELHA, 2012, p. 2). Nesse documento são apresentadas Orientações Pedagógicas para o Atendimento do público-alvo da educação especial, conforme já mencionado. Quanto ao acesso ao AEE, fica definido que:

Para o acesso ao Atendimento em Educação Especial, o aluno deverá apresentar **laudo médico** que comprove a sua condição, enquadrando-o no público-alvo definido no Item 1 deste documento.

2.1 Caso o aluno não possua laudo médico, o atendimento poderá ser realizado, desde que o mesmo tenha sido encaminhado pelo professor de Educação Especial para avaliação médica. Para tanto, o professor de Educação Especial deverá realizar uma avaliação diagnóstica apontando as características do aluno que justifiquem sua indicação para o atendimento (VILA VELHA, 2012, p. 2).

As orientações abrangem também, uma avaliação diagnóstica do professor de educação especial, mas essa se apresenta como uma segunda opção ao laudo médico, o qual tem destaque na legislação. Nesse sentido, percebemos que o documento apresenta fortemente a questão patológica como central, evidenciando a necessidade em quantificar, medir ou nomear a deficiência do sujeito.

Dessa forma, compreendemos a necessidade acentuada da professora em partir do CID, afinal no contexto que se destaca nas legislações, o trabalho do professor da educação especial é totalmente atrelado ao modelo médico-psicológico. O professor parece ainda não avaliar as implicações da relação de dependência entre o CID e, posteriormente o laudo médico, e sua ação docente para esse público-alvo. Tal posicionamento colabora para desconsiderar o trabalho pedagógico, e ainda caminha na contramão do fomento à autonomia do professor.

O município mostra-se então muito mais imbricado às questões médicas, para além das orientações legais. Nesse sentido, as formações também são dadas com o mesmo enfoque, conforme o relato da referida professora.

Em Vila Velha a formação dos professores está sendo muito boa, está tendo bastante formações dentro das escolas, as escolas estão querendo se mobilizar ai para não liberar turmas, mas estão tendo bastante formações, inclusive de

⁶ Classificação Internacional de Doenças

um médico aí, Dr. Ronaldo⁷. Então, é muito boa, todo mundo foi falar, todas as pessoas que eu vi, [...] (foi) uma palestra inicial, mas acredito que deva vir outras coisas, mas a fome da gente é tanta e ele trouxe algumas que já deu pra gente sabe, olhar, visualizar, imaginar, perceber. É um profissional da área falando ali com a gente teco a teco. A gente falou sobre déficit cognitivo e é enorme o leque, o déficit cognitivo a gente imagina que o menino não sabe ler nem escrever, mas não é só isso, têm outras e muitas outras. Então assim tudo, ele só colocou o doce na boca, porque assim, quantas vezes ele vier vai ser muito interessante. (Transcrição da audiogravação do Grupo Focal realizado com as professoras do município de Vila Velha no dia 07/05/12 – Narrativa da professora Raianne)

A posição que o município assume, as formações e as suas diretrizes nos remetem à pesquisa feita por Michels (2011), onde ela discute a formação de professores para a educação especial. Na referida pesquisa a autora aponta como forte tendência o modelo médico-psicológico na formação de professores e destaca que:

[...] há, ainda, uma preponderância nas formações de um modelo que secundariza o pedagógico e privilegia o médico-psicológico. Tal encaminhamento pode sinalizar que a proposta de inclusão em curso no país não pressupõe a apropriação do conhecimento escolar por parte dos alunos com deficiência (MICHELS, 2011, p. 229).

Nesse trecho, a autora alerta-nos que o modelo assumido pelo município não “pressupõe a apropriação de conhecimento escolar”, secundariza o pedagógico, conseqüentemente desvaloriza a formação do professor. Quando o município convida exclusivamente um profissional da área da saúde para assumir a formação de seus professores, deixa explícita a intenção de como esses devem atuar nas suas escolas. Fundamentados na pesquisa desenvolvida por Michels (2011), percebemos que essa ainda é uma tendência nas legislações locais e nas formações de professores de educação especial instituídas pelo poder público dos Estados e municípios no país, que acontece ao mesmo tempo em que as legislações avançam no sentido de trazer o protagonismo do trabalho docente na educação especial. Essa tendência se assenta em bases históricas e políticas.

Apesar de toda influência médico-psicológica, percebemos por parte das professoras certo conhecimento teórico na área da educação especial que vem permitindo fazê-las despertar para essa situação.

Nesse estudo não colocamos em cheque a questão do laudo, não intentamos posicioná-lo em condição oposta à educação. Entretanto, o que incita a discussão são a supremacia e a autoridade que ele exerce na educação. Entendemos que a formação do professor de educação especial deve abarcar conhecimentos teóricos que deem base

⁷ Nome fictício

para o seu trabalho, afinal são professores, passaram pelo percurso de formação, tiveram contato com conhecimentos específicos na área de educação especial, posteriormente, fizeram curso de formação continuada nessa área. Todo esse percurso tem que dar subsídios para sua atuação. A seguir, traremos quatro narrativas de professoras, a respeito do diagnóstico, apresentando seus pontos de vista:

Narrativa nº1

Porque que tive um aluno que chegou para mim com um laudo de autista e eu dizia para a minha pedagoga que ele não era autista, e todo mundo da instituição falava que ele era autista – inclusive a neurologista e a psiquiatra diziam que ele era autista e eu dizia pra elas que ele não era. E elas diziam para mim: “como você sabe que ele não é autista? Você está contestando um laudo médico?”, eu falei: “tô! Porque eu sou professora, eu trabalho há tantos anos com autista e autista é assim, assim e assim. E o pouquinho de experiência que eu tenho com autista, esse aluno não apresenta nenhuma característica autística. [...]. E aí foi indo, foi indo aquela briga de professor com médico, [...] e aquela discussão criou-se um grupo de estudo em volta daquilo e foi realmente provado depois que o menino não tinha autismo. E depois a doutora falou: Larissa, realmente ele não era. [...]. (Transcrição da audiogravação do Grupo Focal realizado com as professoras do município de Vila Velha no dia 07/05/12 – Narrativa da professora Larissa)

Narrativa nº 2

Eu falo com os pais dos meus alunos: “quando você for ao médico, você peça o laudo com o CID, porque o médico vai carimbar, vai assinar e vai dizer ‘seu filho tem isso’. Porque se não for isso a incompetência é dele.” Já está passando da hora de a gente colocar nos médicos uma seriedade, e talvez eu esteja falando no auge da minha ignorância, mas assim, diante de algumas coisas como essa, eu estou com um aluno lá que está com DM leve, e eu tenho quase certeza absoluta que ele não tem. E aí eu pedi para os pais: “traz tudo que você tem para mim dele”. Buscando lá tudo, ele fez o exame neurológico e não deu absolutamente nada. E antes a médica lá da educação infantil detectou que tinha TDAH, possível TDAH. Quer dizer, muito novinho ainda... Mas assim, sem fazer exame nenhum o cara escreveu: “tem dificuldade de aprendizagem, necessita de ‘coisa’” e deu F-70⁸, entendeu? Então assim, eu acho que eles precisam sim, colocar. Não que a gente vá ficar presa a isso aí não porque a experiência nossa tem nome diante de várias coisas com que a gente se depara no dia-a-dia do menino, no crescimento e tudo mais. Porém, eu acho que eles precisam começar a tomar conhecimento daquilo que eles estão assinando. (Transcrição da audiogravação do Grupo Focal realizado com as professoras do município de Vila Velha no dia 07/05/12 – Narrativa da professora do grupo Thaís)

Narrativa nº 3

Para ser bem simples: eu penso que ainda hoje o jaleco branco ainda impõe muito poder dentro da escola, tá? Muito respeito ainda, muito poder mesmo. E nós professores às vezes nos sentimos intimidados a questionar um laudo, e eu levanto essa questão discuto muito com os meus alunos numa instituição em que eu trabalho, de formação de professores, que nós temos que estudar. Porque quem primeiro passa muito tempo com esse aluno, depois da família, somos nós. Então quando nós recebemos um laudo... Esse laudo ele serve para mim como um objeto de pesquisa. Para ir para a internet, para buscar

⁸ CID F-70: Retardo mental leve

nos livros: “que CID é aquele? Pedagogicamente, o que esse CID me traz? O que ele me apresenta? Como que eu devo proceder?”. E aí se inicia um processo de investigação, de observação do comportamento dessa criança com aquilo que ta descrito lá no CID. Se isso é verdade ou não, porque o médico passou pouco tempo com essa criança, baseado nos relatos da família. Então, nós temos talvez que estudar mais essa questão, do ponto de vista pedagógico, do ponto de vista do poder que isso vem exercendo na escola... Porque se ele não tem laudo não atende, mas e as características que ele vem apresentando? O que a escola, o que a secretaria de educação pode estar fazendo com um grupo de médicos credenciados...? Eu penso que a relação da escola com a área clínica nesse sentido de investigação, ela tem que ser mais próxima, mas não são eles que vão determinar o que pedagogicamente nós vamos fazer. *A autoridade ali somos nós.* (Transcrição da audiogravação do Grupo Focal realizado com as professoras do município de Vila Velha no dia 07/05/12 – Narrativa da professora Érica)

Narrativa nº 4

O professor da educação especial e o médico em si, [tem] proximidade no sentido de cursos e da questão da valorização desse profissional para o médico. E a forma como vem pra gente às coisas escritas, porque na verdade assim, *a essência é o CID do aluno pra gente, aquele código identificador da doença dele e o que é que ele tem de fato.* (Transcrição da audiogravação do Grupo Focal realizado com as professoras do município de Vila Velha no dia 07/05/12 – Narrativa da professora Raianne)

Garcia (2013) nos fala que atual política, com intuito de adaptar os professores a reforma educacional iniciada nos anos 1990, ajustando aos moldes do que é proposto como “novos parâmetros para uma educação de qualidade”, tem o objetivo de reconvertê-los aos interesses da sociedade hegemônica. *“Tal reconversão ganha feições de ajuste, treinamento, reciclagem, afastando-se daquilo que se poderia denominar de uma sólida formação teórica para o exercício da profissão”* (GARCIA, 2013, p. 12).

As narrativas deixam claro o conhecimento técnico das professoras participantes da pesquisa. Nas duas primeiras narrativas, vimos que as professoras questionam a validade dos laudos, o questionamento foi relevante, e a partir dele outro diagnóstico foi dado. Entretanto, elas insistem na dependência deste laudo. Como no caso da quarta narrativa.

Claro que essa insistência das professoras com relação à produção do laudo, não parte diretamente delas, mas das orientações do próprio município. Porém, vimos que nessas orientações há também a opção da avaliação pedagógica na falta do laudo. No entanto, tal fato não coloca em risco a hegemonia do laudo. Não desmerecemos a importância do laudo, porém intentamos valorizar as potencialidades de uma avaliação feita pelo próprio professor, a qual parece não estar sendo considerada pelas docentes.

Na terceira narrativa a professora salienta algo muito importante: “*Porque quem primeiro passa muito tempo com esse aluno, depois da família, somos nós*”. Neste trecho, ela apresenta uma das fragilidades do laudo médico, o tempo de vivência com esse aluno, que é um componente importante para elaboração do laudo. Em alguns casos o diagnóstico, como nas duas primeiras narrativas, parecer ser feito sem muitos critérios.

Shiroma (2003) nos diz que uma das mazelas da formação do professor, é a sua “desintelectualização”, professores tecnicamente formados e politicamente indefesos. Nesse caso, apesar de saberem que: “*A autoridade ali somos nós*” (Professora reafirmando que a autoridade dentro da escola é do professor – trecho da terceira narrativa), parece-nos que ainda não houve um despertar para o movimento de legitimidade do exercício da autoridade do professor no ambiente escolar. Enquanto forem dependentes do CID, o modelo médico-psicológico permanecerá marcante na educação especial.

Assim sendo, de posse dos conhecimentos necessários, tendo regulamentada a possibilidade de uma avaliação feita pela própria professora, perguntamos: por que a professora ainda inicia seu trabalho pelo CID, de acordo com a primeira narrativa? Por que ainda solicita que o médico dê o laudo informando o CID, conforme a segunda narrativa? Ou ainda, por que a professora diz que a essência do trabalho é o CID do aluno, como expresso na quarta narrativa? São essas atitudes que reafirmam a autoridade médica dentro do espaço escolar. Nessas narrativas, elas demonstram, explicitamente, inquietude e incômodo com essa interferência, porém, não se dão conta de que legitimam e supervalorizam esses direcionamentos.

Contudo, através da primeira narrativa, quando a professora mobiliza a equipe médica em prol de uma reavaliação de um laudo questionado por ela, percebemos as possibilidades e enxergamos caminhos, que são criados por elas mesmas, rumo à mudança. Ao posicionar-se, com base nos conhecimentos que adquiriu, a professora além de valorizar o seu conhecimento acadêmico e seu conhecimento vivido com o aluno, posiciona-se politicamente, o que fez total diferença. Assim começam as mudanças paradigmáticas, assim, vislumbramos uma autonomia maior do professor que atua na educação especial.

Considerações finais

Nesta pesquisa, tivemos como objetivo geral analisar as narrativas do Oneesp do eixo de Formação das professoras de educação especial que atuam nas SRMs do município de Vila Velha. Ao analisarmos as narrativas, tivemos a oportunidade de conhecer mais profundamente e refletir sobre as questões da formação do município em questão.

Por meio das narrativas dos professores, percebemos que o município mostra-se muito mais imbricado com as questões médico-psicológicas, recorrendo aos laudos em detrimento à avaliação do professor de educação especial. Parece-nos que a ênfase recai ainda na necessidade em quantificar, medir ou nomear a deficiência do sujeito, desenvolvida com base nos resquícios da ideia de patologização da deficiência, respaldada por perspectivas teóricas da psicanálise. Consideramos que essa imbricação traz implicações à formação de professores instituída nesse contexto, a qual assume uma perspectiva concordante com essas questões, muitas vezes, na contramão das orientações legais nacionais.

Vimos, em vários momentos, registros de incômodos sobre a influência da área médica na educação especial. Entretanto, notamos nas narrativas das professoras que as suas atividades estavam fundamentadas nos pressupostos do modelo médico-psicológico.

Numa visão superficial, diante do incômodo relatado pelas professoras, o primeiro pensamento que nos surge é: se elas se incomodam com fato desse modelo determinar o atendimento do aluno e sua ação docente, por que não reagem a essa situação? Entretanto, ao analisarmos com mais profundidade, retomando o histórico da educação especial e, considerando as legislações que orientam a área, vimos influências evidentes que privilegiam a incidência de determinadas áreas no AEE. Percebemos então que por mais lutemos por uma educação especial inclusiva, ainda há resquícios de uma educação especial com influências médico-psicológicas, que consequentemente marcam e influenciam a formação e atuação das professoras na escola. Portanto, a reação a esse modelo requer o fortalecimento dos conhecimentos, das interlocuções e da colaboração entre os profissionais, gestores e pesquisadores da área.

Não há como responsabilizá-las diante do contexto em que elas desenvolvem seus trabalhos, afinal, elas estão inseridas num contexto em que o conhecimento de outra área é mais reconhecido e valorizado, visto que, todo conhecimento educacional

apreendido por elas, é posto à segunda regra, ou seja, são válidos, mas o conhecimento médico tem destaque e influência maior.

Diante disso, apontamos que a formação do professor de educação especial é atravessada pelas experiências e, não há como desassociar o trabalho docente que é realizado na escola regular de todo conhecimento adquirido enquanto professores de instituições especializadas. Porém, também não podemos considerar que as ações sejam as mesmas, houve mudanças.

Numa análise geral, percebemos que para uma autonomia maior do professor é necessário que as legislações estejam em consonância com a mudança que se manifesta nas falas delas, após uma mudança legal, há ainda a necessidade de uma mudança estrutural nos currículos de formação de professores.

Este estudo nos desperta a compreensão de que por mais que existam percalços no caminho da formação do professor, e que incidem diretamente em sua atuação na escola regular, não podemos nos conformar e desacreditar numa mudança de paradigmas e concepções na formação do professor de educação especial, pelo contrário, por mais que se apresentem questões problemáticas, elas servem para nos fortalecer na busca de reversão do quadro que se apresenta. Os avanços na área da educação especial nos inspiram nessa caminhada.

Referências

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, DF, 2001.

_____. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 18 de set. de 2008.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: SEESP/MEC, 2008.

_____. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Observatório Nacional de Educação Especial:** estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns. Projeto de Pesquisa – Observatório da Educação, edital Nº 38/2010 CAPES/INEP. Brasília, 2010.

MICHELS, Maria Helena. **O que há de novo na formação do professor da educação especial.** Rev. Educ. Espec., Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011.

PLETSCH, Márcia. **A formação de professores para a educação inclusiva:** legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Educ. Rev., nº 33, Curitiba: Editora UFPR, 2009. p 143-156.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA VELHA (PMVV). **Educação Especial:** Orientações Pedagógicas. Estabelece As orientações que seguem subsidiarão os trabalhos de Educação Especial no sistema municipal de Vila Velha a partir do ano letivo de 2012.

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores:** aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SHIROMA, Eneida Oto. **Política de profissionalização:** aprimoramento ou desintelectualização do professor? Intermeio, Campo Grande, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, v. 9, n. 17, p. 64-83, jan./jul. 2003.