

OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – EXPERIÊNCIA DO ESPÍRITO SANTO: A pesquisa-formação e seus desdobramentos

Denise Meyrelles de Jesus ()
Sonia Lopes Victor
Alexandro Braga Vieira*

UM OLHAR PARA O CAMPO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Iniciado nos anos de 1990, o debate sobre a inclusão tem estado presente no panorama educacional brasileiro, tendo como premissa maior o direito de todos à Educação, inclusive daqueles estudantes indicados à Educação Especial. No entanto, no Brasil, foi a partir da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que se delinearam políticas públicas para o atendimento educacional especializado, fazendo-o diferenciar-se das configurações previstas anteriormente, as quais eram praticadas ainda sob a égide da exclusão/segregação desses estudantes da escola comum.

A atual configuração para o atendimento educacional especializado se apresenta na contramão de uma organização histórica desse atendimento na Educação Especial, a qual o mostra como substitutivo ao ensino comum para o público-alvo da referida modalidade de ensino. Essa configuração anterior implicou no fortalecimento de serviços segregados ofertados pelo poder público e na proliferação de instituições especializadas, contribuindo, sobremaneira, para práticas pedagógicas configuradas em um trabalho clínico-terapêutico que tomava como referência o modelo médico-psicológico e o diagnóstico com base em testes psicométricos para a oferta desse atendimento.

Desde então, outros documentos legais foram publicados com o objetivo de configurar o referido atendimento, como a Resolução 4/2009 que institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial e o Decreto 7.611/11 que dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

(*) **Denise M. Jesus.** Doutora em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação (UFES). *E-mail:* jesusdenise@hotmail.com.

Sonia L. Victor. Doutora em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação (UFES). *E-mail:* sonia.victor@hotmail.com.

Alexandro B. Vieira. Doutor em Educação. Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (Caufes). *E-mail:* allexbraga@hotmail.com.

As referidas legislações definem que o AEE tem a função de “[...] complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009).

Nessa direção, esse atendimento:

[...] deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011, art. 2º).

Os documentos legais supracitados também destacam que

[...] os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009, art. 1º).

[...] o AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns (BRASIL, 2009, art. 5º).

Para a realização do atendimento educacional especializado, com base nessa configuração explicitada nas legislações mencionadas, foram implantadas salas de recursos multifuncionais nas escolas de Educação Básica. Nessa direção, visando a uma avaliação de âmbito nacional do *Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais* foi realizado, pelo Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) um estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais das escolas comuns.

Entre as temáticas evidenciadas no referido estudo, destaca-se a formação de professores de Educação Especial como imprescindível para uma proposta de atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais que responda às demandas de aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial (MENDES, 2010).

De acordo com estudo desenvolvido por Victor (2012), a formação ínfima dos professores associada a outros fatores como os mitos em relação à deficiência e os conhecimentos ainda reduzidos das pesquisas sobre os processos de inclusão escolar desses estudantes têm indicado muitos desafios. Nessa direção, outros pesquisadores da área de Educação Especial também têm

apontado a temática da formação de professores como condição fundamental para atendermos aos propósitos da Educação inclusiva (GARCIA, 2011; BAPTISTA, 2013).

Entretanto, Garcia (2011) problematiza que a política para Educação Especial na perspectiva da inclusão vem propondo a formação de professores relacionada ao modelo indicado para essa modalidade de ensino. No entanto, esse modelo ainda apresenta fortes influências da vertente médico-pedagógica e psicopedagógica a partir de uma abordagem clínica, situação que leva a autora a considerar que “[...] o modelo de Educação Especial presente nas políticas de Educação Inclusiva no Brasil assume papel fundamental no direcionamento da formação de professores nessa modalidade educacional” (GARCIA, 2011, p. 66) ainda fundamentado nessas vertentes.

Em sua análise do debate para a elaboração do texto da Política Nacional de 2008, Baptista (2013) reflete a respeito das características da ação docente do professor de Educação Especial, dizendo que ele deve atuar em diferentes frentes de trabalho.

Victor e Hernandez-Piloto (2016), ao refletirem sobre os conhecimentos necessários aos professores de educação especial, citando Evans (1994), destacaram que esses “[...] conhecimentos devem enfatizar formas de levar esses estudantes de seu estado atual de aprendizagem e desenvolvimento para um ponto no futuro mais promissor”.

No entanto, a legislação ainda expressa a falta de política clara, consistente e avançada para a formação de professores de Educação Especial, como mencionada por Bueno (1999), ao analisar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (Lei 9.293/96). Apesar de termos um conjunto de leis que contemple essa formação, conforme Saviani (apud VICTOR; HERNANDEZ-PILOTO, 2016, p.161), ela ainda “[...] se constitui como secundária, resumindo-se a um rol de atividades demonstrativas da consciência da diversidade e limitando-se a uma atividade complementar, de caráter opcional, para efeitos de integralização de estudos”.

Mediante as reflexões apresentadas, trazemos as conclusões dos estudos produzidos no âmbito da pesquisa do ONEESP que evidenciaram a formação de professores de Educação Especial desenvolvidos por pesquisadores da região sudeste.

As contribuições desses estudos mostram, de acordo com as narrativas dos participantes da pesquisa, as seguintes questões: a) os sistemas educacionais ainda não garantiram o investimento na formação; b) os professores estão preocupados com o fato de se colocarem como “profissionais multifuncionais”; c) os docentes descartam a importância da formação continuada; d) os professores de Educação Especial enfatizam que o seu papel está muito bem definido para o atendimento na

sala de recursos multifuncionais; e) há pouco retorno dos resultados de pesquisas realizadas com a participação deles; f) há preocupação com o afastamento existente entre Escola e Universidade para a formação continuada; g) há a necessidade da busca permanente de conhecimento por meio das formações; h) a importância ao papel da troca de experiências; i) dentre outros (MENDES; CIA; CABRAL, 2015).

Nesse sentido, Damasceno e Pereira (2015) destacam que as formações dos professores precisam se constituir por meio de propostas que permitam aos profissionais da Educação pensarem reflexiva e criticamente a respeito de suas práticas, da organicidade do trabalho pedagógico constituído com os alunos e dos saberes/fazer desenvolvidos nas escolas, fazendo relação dessa dinâmica com o atendimento educacional especializado realizado nas salas de recursos multifuncionais.

CAMINHOS NA CONSTRUÇÃO DO OBSERVATÓRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Vocês nos convidaram e nós aceitamos o convite de vocês. Trouxemos nossas narrativas e colaboramos com a pesquisa. Ajudamos a universidade a entender como o atendimento educacional especializado está na escola. E agora? Agora, é a hora da contrapartida. Penso que precisamos pensar em uma formação para aprofundarmos o que trouxemos. Penso em uma formação que nos ajude a repensar os desafios vividos (PROFESSORA EM ATUAÇÃO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO).

O discurso em epígrafe foi constituído no evento de encerramento da primeira fase do Observatório Nacional de Educação Especial no Estado do Espírito Santo (ONEESP), coordenado nacionalmente pela Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes (UFSCar). Foi uma das reflexões que impulsionou a continuidade do estudo no contexto capixaba que tomou a pesquisa-formação como o eixo condutor do processo.

Para a execução da primeira fase, objetivou-se convidar professores responsáveis pela articulação do atendimento educacional especializado em escolas da Educação Básica que contavam com a matrícula de alunos apoiados pela modalidade de Educação Especial para entender, por meio de suas narrativas, o impacto da oferta desses serviços na escolarização desses alunos.

Para tanto, foram convidados professores da região metropolitana e norte do Espírito Santo para o processo de pesquisa (da região metropolitana: Vitória, Serra; Guarapari; Vila Velha e Viana e da região norte: Linhares; São Mateus; Nova Venécia; Rio Bananal e Sooretama).

A primeira fase do ONEESP se desenvolveu com uma pequena transição temporal entre a região metropolitana e o norte do Estado. Na região metropolitana, de março a dezembro de 2012, e na região norte, de dezembro de 2011 a dezembro de 2012. Ao todo, foram realizados 11 encontros. Na primeira região, foram constituídos dois encontros por mês, isso porque os professores foram organizados em dois grupos. Na segunda região, somente um encontro mensal. Fizeram parte da primeira fase do ONEESP, 139 professores de Educação Especial, sendo que todos atuavam diretamente em salas de recursos multifuncionais.

Três eixos deram condução aos encontros: a) o processo de avaliação dos alunos, que envolvia desde a identificação para encaminhamento ao atendimento educacional especializado até as estratégias utilizadas para acompanhamento do processo ensino-aprendizagem; b) a formação dos professores para o trabalho pedagógico com as questões da Educação Especial na escola de ensino regular; c) o planejamento e a articulação do atendimento educacional especializado com os currículos escolares.

Para o diálogo com cada um desses eixos, os encontros tinham por base os seguintes questionamentos, quais sejam: *que conhecimentos os professores precisam constituir para a escolarização de alunos apoiados pela modalidade de Educação Especial? Que ações pedagógicas promotoras da inclusão escolar podem produzir esses profissionais, em seus cotidianos de trabalho, a partir da formação continuada?*

Os eixos se transversalizavam. O objetivo era constituir um olhar reflexivo-crítico sobre a realidade vivida na busca de novas possibilidades de ação. Desta forma, o grupo de professores também foi desafiado a pensar na organização do trabalho pedagógico das escolas e na articulação do atendimento educacional especializado com os currículos escolares, evidenciando as tentativas que produziam para minimizar as dificuldades/desafios, destacando a potência de suas intervenções.

Para encerramento da primeira etapa do ONEESP, foi realizado um seminário envolvendo os professores da região metropolitana e norte. Foram apresentadas sínteses de cada eixo que deu sustentação aos encontros e uma análise crítico-reflexiva sobre os mesmos. O grupo foi convidado a pensar, refletir e levantar um conjunto de proposições, tendo em vista o desafio de subjetivar o atendimento educacional especializado como um movimento realizado colaborativamente com os demais profissionais da escola, adotando como horizonte o acesso ao conhecimento para os estudantes considerados com indicativos à Educação Especial.

Além das análises feitas na plenária final do seminário, muitos professores passaram a “provocar” a universidade trazendo, por exemplo, o discurso em epígrafe que abre a segunda parte deste texto. Os docentes assim sinalizavam: “[...] contribuímos com a pesquisa trazendo nossas narrativas. Que tal uma proposta de formação para problematizarmos os fatos narrados e que desafiam as práticas pedagógicas das escolas?”. Dessa forma, essa “provocação” deu sustentação à segunda etapa do ONEESP que passou a ser denominada de Observatório Estadual de Especial do Espírito Santo (OEESP), por sua vez vinculado ao estudo maior.

A realização dessa segunda fase da pesquisa-formação se deu em virtude da convocação feita à universidade em trazer sua contrapartida em virtude na primeira fase da pesquisa. A universidade foi desafiada a organizar *com os professores* e não *para eles* uma proposta de formação continuada para os docentes aprofundarem seus saberes-fazeres a partir das questões narradas.

Essa situação se configurava em um convite que não permitia a recusa, até porque, o grupo pertencente à universidade, ao ter a pesquisa-ação colaborativo-crítica como uma das metodologias mais utilizadas em suas propostas de pesquisa, vinha envolvendo muitos educadores ali presentes que nos ouvia dizer: *em pesquisa-ação, é o vivido que dá sustentação à proposta de investigação; em pesquisa-ação, se produz conhecimentos com os professores e não somente sobre eles. Os problemas de investigação, em pesquisa-ação, nascem da cotidianidade das escolas.*

Assim, o convite dos professores era visto como certa apropriação dos discursos que disparamos em vários momentos de pesquisa/formação, seja naqueles desenvolvidos pelo grupo de pesquisa de maneira coletiva, seja nos estudos de Mestrado e/ou Doutorado que os alunos realizavam/realizaram.

Nos anos de 2013 e 2014 constituiu-se efetivamente a segunda fase da pesquisa-formação (o OEESP), no entanto envolvendo um número menor de participantes. Estiveram envolvidas as redes de ensino que participaram da primeira fase, tendo o estudo um quantitativo de 52 professores. Para essa segunda etapa, os professores constituíram a *proposição curricular* a partir de questões que julgavam desafiadoras para a prática pedagógica.

A proposição curricular se constituiu a partir da reflexão crítico-reflexiva das seguintes temáticas: a) Direito à Educação: políticas de acesso, permanência e aprendizagem; b) inclusão escolar: fundamentos sócio-filosóficos; c) diálogos teóricos: a perspectiva das pedagogias institucionais: contribuições de Philippe Meirieu; d) diálogos teóricos: a Abordagem Histórico-

Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica: contribuições à Educação dos alunos público-alvo da Educação Especial; e) currículo: as diferentes abordagens curriculares em interface com a perspectiva da Educação inclusiva: pensando o público-alvo da Educação Especial nos diferentes níveis e modalidades de ensino; f) aprendizagem e avaliação: diagnóstico, planejamento e gestão do trabalho pedagógico; g) políticas de Infância e juventude: desafios atuais; h) intersetorialidade: políticas e as articulações na escola; i) formação inicial e continuada de professores: ser professor em tempos de inclusão; j) trabalho colaborativo: articulando diferentes profissionais e múltiplas possibilidades de ação; k) tecnologias assistivas e comunicação alternativa; l) alfabetização: pressupostos teóricos e práticos no contexto da Educação inclusiva; m) olhares sobre as condições dos alunos: autismo, educação de surdos, altas habilidades/superdotação, deficiências múltiplas, deficiência visual e deficiência intelectual.

Na constituição dessa proposta curricular ficou evidente a dificuldade de os educadores expressarem as bases teóricas que fundamentavam seus saberes-fazeres na escola. Tal situação trazia pistas para pensarmos que trabalharíamos com professores que, em muitos casos, levados pela cotidianidade do trabalho docente, se afastaram de um diálogo mais profícuo com os fundamentos da Educação, fato esse que abria o convite para pensarmos em uma estratégia formativa que não se mostrasse reprodutora de muitos processos de formação por eles vividos.

Essas atividades presenciais ocorreram no espaço da universidade e foram realizadas duas vezes ao mês – quintas e sextas-feiras – perfazendo uma carga horária de 08 horas cada encontro. Para cada temática abordada, contamos com a participação de um pesquisador com produção na área estudada, meio que buscando fazer dialogar seus conhecimentos com os dos demais professores. Os docentes também foram convidados a constituírem diários reflexivos, tendo em vista o registro sistemático do diálogo teórico com a empiria vivida na escola, sendo esse processo acompanhado por mestrandos, doutorandos e alunos de iniciação científica que participavam da equipe sistematizadora da formação.

O OEESP promoveu a aproximação de professores responsáveis pela mediação de ações pedagógicas especializadas com alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação com professores universitários, mestrandos, doutorandos e graduandos de iniciação científica. Essa aproximação fez desencadear momentos de estudo e reflexão sobre temáticas que atravessam a escolarização de estudantes apoiados pela modalidade de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, não passando nem de longe por abordagens que buscavam registrar quem sabia mais; quem sabia menos, mas ao

contrário, a tradução (SANTOS, 2010) dos diferentes percursos de aprendizagens produzidos pela docência ou pela formação para o seu exercício.

No transcorrer dos encontros do OEESP, os professores, ao regressarem para seus cotidianos de trabalho, foram cotidianamente desafiados a trabalhar colaborativamente com os demais professores da escola, tanto nos momentos de planejamento, de formação, de mediação em sala de aula e nas intervenções mais especializadas, fazendo da escola seu lócus de trabalho, mas também um ambiente de formação em contexto. Esse processo nem de longe se mostrou pronto e distante de conflitos, pois negociações, idas e vindas, avanços e retrocessos fizeram parte do percurso, já que muitos tinham que lidar com colegas de trabalho que significavam a inclusão escolar como uma ação desconectada do direito à Educação ou à socialização simplificada ao fato de um determinado sujeito estar junto com seus pares.

Durante o processo do curso, o revezamento entre o trabalho na escola e os encontros na universidade possibilitou que os docentes fossem nutrindo a formação com o vivido nas escolas. Nesse contexto, buscavam maior aproximação entre as teorias da Educação com as práticas escolares. Socialização de planos de trabalho, organização de propostas de formação, desenvolvimento de projetos, organização de atividades puderam ser agregadas à formação, evidenciando que toda essa construção de dava por meio de muitas negociações e enfrentamento de algumas resistências, mas cerceada pela ideia da constituição de novos-outros possíveis.

O OBSERVATÓRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESPÍRITO SANTO: O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A partir das discussões que mostram os caminhos do ONEESP/OEESP no Espírito Santo, bem como do olhar crítico reflexivo sobre as produções relativas à formação docente, neste item, buscamos dialogar de forma analítico-crítica com os professores envolvidos no processo de formação, desenhado no momento do Observatório Estadual de Educação Especial-ES.

Tal formação foi constituída em conjunto com aqueles que viveram a cotidianidade do processo – professores especializados, estudantes e professores da UFES – considerando um saber-fazer contínuo. Nesta parte do texto, apoiar-nos-emos nos dados e narrativas do vivido, bem como no trabalho de sistematização da pesquisa do OEESP realizado por Rodrigues (2014) e Jesus e Rodrigues (2015). Buscamos evidenciar os principais movimentos de acompanhamento/avaliação da formação do OEESP.

Avaliam-se, por meio de um estudo de natureza qualitativa, as ações desenvolvidas no transcorrer do curso de formação continuada de professores que trabalham em Salas de Recursos Multifuncionais e que atuam na modalidade da Educação Especial, em escolas municipais da Região Metropolitana da Grande Vitória (RODRIGUES, 2014, p.1).

Utilizamos a observação participante, questionários e as narrativas dos professores-cursistas e dos integrantes do grupo organizador da formação (chamado de grupo-UFES) para clarificar os olhares destes dois grupos sobre a pesquisa-formação. Nossas análises evidenciam possíveis e grandes contradições que ressaltam a necessidade de todos os processos formativos serem acompanhados à luz do olhar crítico dos envolvidos, em uma perspectiva reflexiva.

Cumpramos destacar que temos clareza de que “[...] a formação docente não se encerra ao final de cada momento formativo, uma vez que entendemos que os professores devem estar em um processo constante e permanente de formação e autoformação continuada [...]” (RODRIGUES, 2014, p.1).

As pesquisas-formação de que temos participado como mediadores sinalizam para um movimento de continuidade pós-encerramento e isso se evidencia em outros encontros com antigos participantes, bem como em momentos mais formais quando essa questão é claramente trazida. Assim, poderíamos postular que os processos formativos que incluem todos responsáveis do saber-fazer não terminam, mas evoluem em outros movimentos. Cria-se uma rede e os movimentos grupais criados junto com a universidade se propagam nos fazeres dos docentes (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014), com seus próprios grupos na escola ou em níveis organizacionais locais, como é o caso de um estudo realizado com gestores públicos de Educação Especial no Estado do Espírito Santo pela Ufes (ALMEIDA; ZAMBON, 2016).

Adentrando a pesquisa-formação, buscamos, então, seus/nossos olhares como “[...] um olho que tenta enxergar a si mesmo” (MATURANA; VARELLA, 1995 apud VASCONCELOS; ROSSETI-FERREIRA, 2004, p. 124).

Effgen (2011, p. 163), dialogando com essas ideias, define a escola como “[...] lócus para os profissionais da educação refletirem sobre suas práticas pedagógicas”. Diante disso, diz que é necessário pensar processos de formação continuada que coloquem os educadores em condições de discutir (em espaços educativos e no coletivo) suas incertezas e dúvidas sobre o processo de escolarização, possibilitando-lhes aprofundar seus conhecimentos na área.

A autora destaca a importância do oferecimento de formações continuadas, tendo em vista que os profissionais busquem respostas para indagações e dificuldades cotidianas, compreendendo a

formação continuada como “[...] um aperfeiçoamento ou um suporte para que as questões educacionais possam ser discutidas de modo a criar ambientes educativos que favoreçam os diferentes percursos de aprendizagem dos alunos” (EFFGEN, 2011, p. 163).

Os participantes da escola destacaram como muito importante o processo de com os participantes da universidade, poderem construir o currículo do curso de formação continuada, a partir de suas demandas, mas sem desconsiderar o fato de que a literatura atualizada, bem como os referenciais teóricos precisam ser elementos que sustentam os saberes-fazeres.

Esse processo foi desencadeado em um grupo focal. Após sua realização, as informações foram sistematizadas pelo grupo UFES e apresentadas para os participantes (professores-especializados) que em um grupo de discussão concordaram com a proposição. Conforme sugerido por Santos (2010, p.60) “[...] deve dar-se preferência às formas de conhecimento que garantam a maior participação dos grupos sociais envolvidos na concepção, na execução e no controle e na fruição da intervenção”.

Esse movimento de construção curricular sinalizou para a relevância de fazer dialogar diferentes tipos de conhecimento, seja o do grupo acadêmico, seja o daqueles que nas escolas conhecem os seus cotidianos e trabalham com suas teorizações sobre o vivido. Conforme nos anuncia Vieira (2015), a escola tem a sua teoria e se quisermos com ela dialogar, teremos que criar espaços de inteligibilidade, zonas de contato... uma verdadeira ecologia de saberes (SANTOS, 2010).

Para Vieira (2015) são as teorias da escola com as teorizações sistematizadas nos espaços de formação que possibilitam um diálogo crítico-possível entre a escola e a universidade, permitindo que ambas revisitem teorizações e práticas, colocando em análise as articulações pedagógicas com os processos de acesso ao conhecimento por parte dos alunos. Não percamos de vista que a meta é uma escola inclusiva, onde todos possam ter acesso ao conhecimento, considerando os muitos percursos de aprendizagem que na escola comum se presentificam (MEIRIEU, 2002).

Outro aspecto, sobre o qual gostaríamos de narrar, diz respeito à avaliação da materialização do curso de formação continuada. Buscamos evidenciar para o grupo de professores-especializados que trabalharíamos com as premissas da pesquisa-ação-formação. Nossas apostas/proposições para/na formação dos professores foram: a) Formar professores pesquisadores de sua prática docente; b) os professores podem se constituir como mediadores de formações relevantes para seus próprios grupos.

Uma das primeiras proposições do Grupo-Ufes aos professores-especializados foi de que eles buscassem realizar articulações possíveis entre suas práticas cotidianas e os conteúdos e discussões realizadas nos encontros, além de uma leitura cuidadosa da bibliografia do curso de formação continuada, fazendo o registro desse diálogo em forma de Diários Reflexivos. Os professores cursistas aceitaram essa proposta e buscaram vivenciar as imbricações da teoria em sua prática, como podemos ver na narrativa de uma docente que assim diz: “[...] as teorias estudadas ampliaram minhas reflexões em torno dos meus fazeres pedagógicos junto aos alunos e outros profissionais, possibilitando uma reestruturação de minhas práticas” (PROFESSORA LAURA).

Percebemos que houve muitas possibilidades de fazer dialogar teoria e prática e que os conteúdos discutidos no decorrer do curso contribuíram para dar sustentabilidade ao trabalho pedagógico de alguns professores e para modificar ou aperfeiçoar a prática docente (RODRIGUES, 2014).

Segundo Nóvoa (2002, p. 57), “[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

Nóvoa (2002, p.36) também argumenta que os professores não são apenas consumidores de conhecimento produzidos pelas/nas universidades,

[...] mas são também produtores de materiais de ensino; que os professores não são apenas executores, mas são também criadores e inventores de instrumentos pedagógicos, que os professores não são apenas técnicos, mas são também profissionais críticos e reflexivos.

Os professores precisam se ver como profissionais da Educação, se assumirem como professores pesquisadores e se reconhecerem como sujeitos de conhecimento (ZEMELMAN, 2006), na constituição de sua da profissionalidade docente.

A segunda proposta do Grupo-Ufes foi a de que os professores se tornassem mediadores de formação. As narrativas apontam para mudanças na prática pedagógica considerando a pesquisa-formação. Os conhecimentos discutidos criaram também a possibilidade de constituir conteúdos das formações gestadas e realizadas nos espaços de trabalho dos professores especializados. Cabe destacar que os encontros de formação na escola e os planejamentos das ações da Educação Especial ganharam um certo matiz do que estava sendo vivido/praticado na Universidade.

Compreendemos que o Grupo-Ufes cumpriu uma das proposições discutidas por Nóvoa (2007) como necessárias à superação de dilemas relacionados à profissionalidade docente, ou seja,

passar a formação de professores para dentro da profissão. O autor ressalta que é preciso criar uma nova/outra lógica de formação de professores na qual os próprios professores tenham predominância na formação de seus pares. A efetivação desta proposta pode ser confirmada nas falas dos professores, conforme destacado no estudo de Rodrigues (2014), quando uma professora problematiza: “[...] o curso me possibilitou uma ampliação de saberes e olhares em torno dos processos de inclusão, o que tive a oportunidade de compartilhar com os demais profissionais da escola em que atuo” (PROFESSORA LAURA).

Observamos que, apesar de muitos professores terem conseguido construir momentos de formação de seus pares em seus locais de trabalho, alguns relatos mostram que houve barreiras impostas pelas instituições escolares, como declarado na narrativa: “[...] o curso nos deu embasamento teórico para mediar os assuntos de Inclusão no ambiente de trabalho, porém, a escola não nos possibilita este espaço-tempo de formação continuada” (PROFESSORA LETÍCIA).

Em seus estudos, Nóvoa (2002, p. 58) problematiza esse fechamento das escolas às ações advindas da construção de conhecimentos dos seus professores, quando afirma que “[...] a organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e a sua formulação teórica”.

Em nossos diálogos com o grupo, problematizamos a complexidade de não haver mudanças na organização escolar se não houver envolvimento dos professores; bem como o inverso também é verdadeiro. Os professores não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. Para Nóvoa (2002, p. 60) “[...] o desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e os seus projetos”.

Outro aspecto que nos chamou atenção diz respeito à importância atribuída pelo grupo ao fato de participar de um projeto/ação de extensão universitária. O grupo tinha clareza de que a extensão universitária compõe um eixo existencial da universidade. Para o grupo formador, ficou a clareza de que as ações extensionistas, pautadas em princípios éticos, políticos e sociais, podem desencadear mudanças em processo nos sistemas educacionais de ensino. Em nosso estudo, os professores-cursistas demonstraram a importância da realização e participação em processos de formação continuada gestados pela Universidade.

Por ser uma Universidade, nos dá mais credibilidade, os professores capacitados e competentes (PROFESSORA DANIELE).

Há realmente troca de experiências, aprendizado com as palestrantes e nos faz pesquisar para concretizar as atividades propostas (PROFESSORA AMANDA).

A universidade parece se constituir para os participantes em um diferencial quando se discute a Educação e a Educação Especial. Especialmente em relação à formação desencadeada pelo OEESP, os professores participantes sinalizaram que ela fez com que o prazer em pesquisar aflorasse, contribuindo para que todos fossem se constituindo professores-pesquisadores de sua própria prática, bem como questionadores das práticas cotidianas. Uma das professoras especializadas comenta: “[...] sendo assim, ganhamos nós, cursistas, os alunos em geral, os professores e o município” (PROFESSORA SARA).

Os integrantes do Grupo-Ufes também partilham dessa ideia.

A diferença é que a participação é voluntária e nos coloca próximos à realidade/vivência dos professores de educação especial, que estão no dia a dia da escola enfrentando os desafios e “cavando” possibilidades. Foi muito interessante e importante para mim essa participação e formação. Hoje faço outras leituras desses contextos e desses profissionais (VANESSA, GRUPO-UFES).

A formação não veio pronta. Constitui-se com a escola. Isso deu uma tônica diferente para os encontros. O curso era do grupo e não feito para o grupo de professores. Com isso, aproximamos a escola da universidade e traduzimos os conhecimentos e experiências dessas duas instituições [...] (PAULO, GRUPO-UFES).

Acreditamos que a universidade – na pesquisa-formação do OEESP representada pelo Grupo-Ufes – ao assumir seu compromisso com o tripé que a constitui (ensino, pesquisa e extensão) institui em suas formações uma contribuição social e científica para a melhoria educacional e, neste caso, com as instituições de ensino, sobretudo, as escolas públicas. Enquanto a maioria das formações ocorridas em âmbito privado tem como um dos objetivos principais “formar profissionalmente”, na universidade, isso se torna uma consequência do processo, privilegiando o diálogo com os envolvidos em um movimento de formação-reflexão-ação. Jesus (2006, p. 05) nos auxilia a analisar essa questão quando sugere que: “[...] apostamos que o diálogo permanente entre as unidades escolares e a Universidade pode contribuir para práticas pedagógicas que efetivem de fato uma educação mais inclusiva” e que responda aos direitos dos professores por formação continuada e que atenda a todos os alunos, sem distinção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo o processo vivido evidenciou o quanto a escola é um lugar complexo, onde transitam as possibilidades, mas também os desafios, já que a negociação com o outro nem sempre se faz de maneira linear e conciliadora. O exercício do magistério pressupõe coordenar a gestão da aprendizagem, situação atravessada pelas relações que estabelecemos com nossos pares, podendo ser esses representados pelos alunos, pelos coordenadores pedagógicos, pelo diretor escolar, pelos demais professores e outros profissionais da Educação. Essas relações trazem sempre diferentes pontos de vistas, perspectivas plurais, olhares múltiplos sobre a Educação, apostas, cansaços, motivações e desmotivações, evidenciando o quanto a formação de professores precisa munir seus profissionais de conhecimentos teóricos e possibilidades de práticas de ensino, mas também certa capacidade de negociação de ideias, mediação de conflitos e condução de trabalhos coletivos.

Essas discussões permearam o processo formativo, pela via do questionamento e da problematização, muitas vezes, fomentados por um dos pesquisadores pertencentes à equipe de sistematização, mas, outras vezes, trazidas à discussão pelos participantes. Havia movimento em torno de uma postura de autonomia para colocar em análise o vivido. Essa postura analítico-crítica possibilitou a apresentação de várias ações organizativas do atendimento educacional especializado e suas articulações com os currículos escolares, constituindo um cenário propício para os professores refletirem que no Espírito Santo há desafios, movimentos e ações desenvolvidas visando a contemplar os diferentes percursos de aprendizagem dos alunos.

A formação continuada construída por todos se desvelou, simultaneamente, como uma rica oportunidade formativa para aqueles que já exerciam a docência, tendo todo esse processo como foco a escolarização de alunos apoiados pela modalidade de Educação Especial, bem como àqueles em formação tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação que estudam as mesmas questões na academia. Podemos dizer de uma possibilidade de fazer dialogar a universidade e a escola como constituidoras de conhecimento na perspectiva da Educação de todos, principalmente daqueles sistematicamente excluídos dos processos de escolarização. A cada encontro, os professores participantes do OEESP podiam dizer como as questões discutidas os ajudaram a negociar com os outros, a produzir um olhar diferenciado, a terem maior cautela e a produzir novos conhecimentos para a modalidade de Educação Especial.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M.L.; ZAMBON, G.F.O. **Gestão da Educação Especial e Formação Continuada de Profissionais da Educação na Perspectiva da Inclusão Escolar**. In: VICTOR, Sonia L.; OLIVEIRA, Ivone M. (Org.). **Educação especial: políticas e formação de professores**. Marília: ABPEE, 2016. v. 1, p. 137-158.
- BRASIL. CNE. CEB. **Resolução 4, 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 out. 2009, Seção 1, p. 17. Disp.: < <http://portal.mec.gov.br> > Acesso em: 14 jul. 2016.
- _____. Ministério da Educação. **Decreto 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 nov. 2011, Seção 1, p. 17. Disp.: < <http://www.leidireto.com.br/decreto-7611.html> > Acesso em: 14 jul. 2016.
- _____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília/DF: MEC/SEESP, 2008.
- _____. BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília: Poder Legislativo, 23 dez. 1996, sec. I, n. 248, p. 27.833.
- BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K.R.M. **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2013. p. 43-61.
- BUENO, J. G. S. Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 3, n. 5, p.7-25, set., 1999.
- DAMASCENO, A.R.; PEREIRA, A.S. Formação de professores: as fronteiras do atendimento educacional especializado (AEE) no município de Nova Iguaçu-RJ. In: MENDES, E.G.; CIA, F.; CABRAL, L.S.A. (Orgs.). **Inclusão Escolar e os desafios para a formação de professores de educação especial**. São Carlos, SP: Marquezine & Manzini, ABPEE, 2015. Série: Observatório Nacional de Educação Especial, v. 3. p. 333-346.
- EFFGEN, A. P. S. **Educação especial e currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas**. 227f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.
- GARCIA, R. M. C. Política Nacional de Educação Especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In: CAIADO, K.R.; JESUS, D.; BAPTISTA, C.R.. **Professores de educação especial**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011. p. 65-78.
- JESUS; D. M. Formação continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e a educação inclusiva. In: JESUS; D.M. BAPTISTA; C.R. VICTOR; S.L. (Orgs.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: Edufes, 2006. p. 203-218.
- JESUS, D.M.; VIEIRA, A.B; EFFGEN, A. S. **Pesquisa-ação colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia**. Educação e Realidade, v. 39, p. 771-788, 2014.
- MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MENDES, E. G.; CIA, F.; CABRAL, L. S. A. (Org.). **Inclusão Escolar e os desafios para a formação de professores de educação especial**. São Carlos, SP: Marquezine & Manzini, ABPEE, 2015. Série: Observatório Nacional de Educação Especial, v. 3.
- 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 N° 38/2010 CAPES/INEP. Brasília, 2010.
- NÓVOA. Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.
- _____. Antônio. **O regresso dos professores. Conferência: Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida**. Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Lisboa, 27,28 de setembro de 2007. Disponível em: <http://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessores_antonionovoa.pdf>. Acesso em: 22 de ago. 2014.

- RODRIGUES, C. H. **Observatório Estadual de Educação Especial: implicações na formação continuada de professores especializados**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- RODRIGUES, C. H.; JESUS, D.M. Olhar avaliativo na/para Formação Reflexivo-crítica de professores: as implicações do Observatório Estadual de Educação Especial. In: JESUS, Denise Meyrelles de; VICTOR, Sonia Lopes; GONÇALVES, Agda Felipe Silva. (Org.). Olhar avaliativo na/para Formação Reflexivo-crítica de professores: as implicações do Observatório Estadual de Educação Especial. 1º ed. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015, v. 1, p. 39-62.
- SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org). **Epistemologias do Sul**. Cortez Editora, São Paulo, 2010. p.31-83.
- VASCONCELOS, C.R.F., ROSSETI-FERREIRA, M.C. Crianças pequenas brincando em creche: a possibilidade de múltiplos pontos de vista. In: Maria Clotilde Rosseti-Ferreira, Katia de Souza Amorim, Ana Paula Soares da Silva e Ana Maria Almeida Carvalho. (org). **Rede de Significações e o estudo do Desenvolvimento Humano**. ARTMED, Porto Alegre, 2004, p.113 -125.
- VIEIRA, Alexandro Braga. **Táticas e estratégias constituídas por professores para articulação do currículo escolar e o atendimento educacional especializado**. 2015. Relatório de Pós-Doutorado (Pós-Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
- VICTOR, S. L. **As produções acadêmicas em educação especial na educação infantil**: análise da formação de professores. In: Revista de Ciências Humanas – FW, v. 13, n.21, p. 79-97, dez. 2012.
- VICTOR, S. L.; PILOTO-HERNANDEZ, S. S. de F.. Formação do professor no contexto do Observatório Nacional de Educação Especial. In: VICTOR, S. L.; OLIVEIRA, I. M. de.. **Educação Especial: políticas e formação de professores**. Marília: ABPEE, 2016. 159-178.
- ZELMELMAN. Hugo. Sujeito e sentido: considerações sobre a vinculação do sujeito ao conhecimento que constrói. In: Boaventura de Sousa Santos (org) **Conhecimento Prudente para uma vida decente**. Cortez Editora, São Paulo, 2006. p.457-468.

RESUMO

Busca-se, nesse texto, dialogar com o Observatório Nacional de Educação Especial em seus desdobramentos no Espírito Santo. O estudo tomou a pesquisa-formação como o eixo condutor do processo. Participaram 52 professores especializados em Educação Especial, dentre professores e alunos da UFES. A formação teve a duração de 104 horas presenciais e 100 horas não presenciais. As análises evidenciaram a relevância do currículo da formação ser planejada por todos os participantes. Sinaliza-se a possibilidade de os profissionais se constituírem em mediadores de formação e que os conhecimentos foram mediados em nível de profundidade e problematizaram a realidade. Diz-se da relevância da pesquisa-formação para ressignificação de posturas docentes e significação como professores especializados.

Palavras-chave: Educação Especial; Formação de professores; Observatório de Educação Especial.

NATIONAL OBSERVATORY IN SPECIAL EDUCATION ITS DEVELOPMENTS IN THE STATE OF ESPÍRITO SANTO**ABSTRACT**

Search is this text dialogue with the National Observatory of Studies for Special Education in its developments in the state of Espírito Santo. The study took the research-teacher education as the driving force of the process. Participated 52 teachers specialized in special education, professors and students of UFES. The training lasted 104 classroom hours and 100 hours of distance education. The analysis showed the relevance of the course curriculum to be planned by all participants. It indicates the possibility of forming themselves into professionals mediators of peer education. Those involved say the relevance of the research-education proposal for reframing their teaching positions and significance as specialized teachers.

Keywords: Special Education; Teacher training; Observatory Special Education.

Submetido abril 2016

Aprovado jun. 2016