

O Plano de Ações Articuladas e os desdobramentos na dimensão da formação de professores para a educação especial

The Articulated Action Plan and developments in teacher training dimension for special education

El Plan Acción Articulado y desarrollos en dimensión magisterio para la educación especial

VANILDA APARECIDA DE SOUZA
LÁZARA CRISTINA DA SILVA

Resumo: Esse artigo tem como objetivo analisar as ações do PAR para a educação especial e a formação de professores, no município de Uberlândia-MG. Utilizou-se a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada. Os resultados apontam que o PAR tem como foco ações para a formação continuada de professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), excluindo-se os demais professores. Muitas demandas da escola não foram contempladas no PAR, levantando-se o questionamento acerca da coerência entre as ações previstas e as necessidades da escola.

Palavras-chave: PAR; política educacional; educação especial; formação docente.

Abstract: This article aims to analyze the actions of the PAR for special education and teacher training in Uberlândia-MG. Documentary research and semi-structured interview were used. The results indicate that the PAR is focused on actions for the continuing education of teachers who work at ESA, excluding other teachers. Many demands of school were not included in the PAR, rising the questioning about the coherence of the planned actions and the school's needs.

Keywords: PAR; educational politics; special education; teacher training.

Resumen: Este artículo tiene por objetivo analizar las acciones del PAR para la educación especial y la formación del profesorado, en Uberlândia - MG. Se utilizó la investigación documental y la entrevista semiestruturada. Los resultados indican que el PAR se centra en las acciones para la formación continua de los profesores que actúan en el Atendimento Educativo Especializado (AEE), excluyendo los otros profesores. Muchas exigencias de la escuela no se incluyeron en el PAR, llevándonos al cuestionamiento acerca de la coherencia entre las acciones previstas y las necesidades de la escuela.

Palabras clave: PAR; política educativa; educación especial; formación del profesorado

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo identificar e analisar as ações do Plano de Ações Articuladas, voltadas para a Educação Especial na perspectiva inclusiva e destinadas à formação continuada de professores para atuar nos processos de escolarização de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tanto na sala de aula regular como no Atendimento Educacional Especializado, no município de Uberlândia-MG, realizadas pelo Governo Federal no período de 2008 a 2013. Para isso, foi analisado o PAR do município de Uberlândia-MG, em especial a Dimensão 2, que trata da formação de professores e de profissionais de serviço e apoio escolar, tendo como foco a Área 3 - formação de professores da Educação Básica para atuação em Educação Especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígena - e o Indicador 1 - formação dos professores da Educação Básica que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Nesse percurso de investigação, foram analisados os desafios para a materialização do PAR, no que tange aos desdobramentos na formação de professores para a Educação Especial. As análises realizadas trazem aspectos importantes para o acompanhamento das ações do Plano de Ações Articuladas no âmbito da Educação Especial na perspectiva Inclusiva, destinadas à formação continuada de professores para atuar nos processos de escolarização de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tanto na sala de aula regular como no Atendimento Educacional Especializado, no município de Uberlândia-MG.

O PAR NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA-MG: UMA ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A DIMENSÃO 2 DO PAR

O processo de elaboração do PAR em Uberlândia-MG teve início no ano de 2007, como consta no relato do técnico da SME responsável pelo PAR no período de 2007 a 2012:

O PAR teve seu início, primeiramente, com reuniões em Brasília junto à Equipe do MEC, seguido por uma adesão formal (Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação), assinado em junho de 2007 pelo então prefeito Odelmo Leão. Ainda em 2007, foi instituída uma Comissão de Elaboração do PAR, realizando um intenso trabalho no período de outubro a dezembro de 2007 para discussões, análise e finalização da elaboração do Plano e finalmente submetê-lo à apreciação do prefeito para suas análises, considerações e assinatura. (Entrevista – Técnico da SME responsável pelo PAR no período de 2007 a 2012).

O PAR promove a relação direta entre União e municípios, podendo ser considerado uma ferramenta que rompe com o distanciamento entre esses dois órgãos. Sua política de repasse de recursos financeiros dá continuidade à tentativa de descentralização de recursos para as escolas, iniciada em governos anteriores, por meio do FNDE e do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), que estão vinculados ao PAR. No entanto, mesmo com o aumento de recursos com o PAR, esse processo de descentralização

É um processo que gera controvérsias entre os educadores. Na opinião de alguns, o repasse direto para as unidades executoras nas escolas diminui a possibilidade de corrupção e desvios. Para outros, pode se configurar como desobrigação das responsabilidades do poder público, colocando para a escola a tarefa de buscar parcerias (públicas e privadas) (RODRIGUES, 2013, p. 298).

Nesse cenário, as ações do PAR destinadas à Dimensão 2, tendo como foco a formação de professores da Educação Básica para atuação em Educação Especial no município de Uberlândia-MG, merecem atenção, especificamente o Indicador 1, da Área 3. Nele é focalizada a formação dos professores da Educação Básica que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme item destacado no quadro a seguir:

Quadro1-PAR 2011-2014 - Dimensão 2 - Área 3 - Indicador 1

Dimensão 2 - Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar	
Área 3: Formação de professores da Educação Básica para atuação em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas	1. Formação dos professores da educação básica que atuam no atendimento educacional especializado (AEE).
	2. Formação dos professores que atuam em escolas do campo.
	3. Formação dos professores que atuam em escolas de comunidades quilombolas.
	4. Qualificação dos professores que atuam em escolas de comunidades indígenas.

Fonte: Manual de elaboração do PAR - ORIENTAÇÕES GERAIS PARA ELABORAÇÃO DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS DOS MUNICÍPIOS PAR 2011-2014, março de 2011 (destaque nosso).

Em relação ao diagnóstico, primeira etapa do PAR, a avaliação realizada pela equipe técnica local resultou na seguinte pontuação para o indicador 1 da Área 3, Dimensão 2:

**Quadro 2 - Pontuação Dimensão 2 - Área 3 - Indicador 1 -
PAR 2007 e PAR 2011**

Dimensão 2. Formação de Professores e de Profissionais de Serviços e Apoio Escolar			
Área 3. Formação de Professores da Educação Básica para atuação em educação especial, escolas do campo, comunidades Quilombolas ou Indígenas.			
Indicador 1. Formação dos professores da educação básica que atuam no atendimento educacional especializado (AEE)			
PAR 2007		PAR 2011	
Pontuação	Critério	Pontuação	Critério
2	Quando menos de 50% dos professores que atuam em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas participam ou participaram de cursos com formação específica para atuação nestas modalidades.	4	Quando todos os professores que atuam no atendimento educacional especializado participam ou participaram de cursos com formação específica para o AEE.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do PAR de Uberlândia 2007 e 2011.

A pontuação atribuída ao Indicador 1 - Formação dos professores da Educação Básica que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) - revela que a situação local no PAR de 2007 se apresentava insuficiente e demandava ações planejadas a curto, médio e longo prazos para elevar a pontuação nesse indicador. No entanto, no campo da justificativa, o PAR de Uberlândia de 2007-2010 afirma que:

Quase 100% dos professores que atuam na Educação Especial possuem formação específica nesta modalidade, haja vista que temos feito a formação em serviços de alguns professores, conforme orientação do Ministério da Educação – MEC. Mudamos a pontuação de 3 para 2 para que a SEESP pudesse criar a subação de Programa Educação Inclusiva (Uberlândia, 2007).

A justificativa presente no PAR de 2007 afirma que a pontuação 2 não condiz com a realidade local, uma vez que “100% dos professores que atuam na Educação Especial possuem formação específica” e que a pontuação foi alterada para um nível inferior para que o município pudesse receber assistência do MEC por meio de programas de formação de professores, como o Programa Educação Inclusiva. O PAR de 2007 traz a seguinte justificativa: “Mudamos a pontuação de 3 para 2 para que a SEESP pudesse criar a subação de Programa Educação Inclusiva” (Uberlândia 2007).

Essa justificativa revela uma contradição, uma vez que, se 100% dos professores já possuem formação específica, tal fato não justifica a necessidade de contar com a assistência do MEC.

Ao mesmo tempo, a afirmação de que 100% dos professores que atuam na Educação Especial possuem formação específica traz alguns questionamentos: O que a Equipe Técnica do PAR de Uberlândia entende por formação específica? Possuem todos os professores que atuam na Educação Especial, quilombola e indígena formação de fato adequada? Essas lacunas merecem atenção. Tentar-se-á discutir esses aspectos por meio da análise dos depoimentos dos professores que atuam em uma escola municipal, procurando contrapor esse dado com as percepções desses docentes.

Já no PAR de 2011, a pontuação para esse indicador elevou-se de 2 para 4, mostrando que houve mudança para uma situação positiva, não sendo mais necessárias ações imediatas. Essa mudança foi apresentada no PAR de 2011 com a seguinte justificativa: “o município de Uberlândia atua como polo de formação referente à Educação Inclusiva” (Uberlândia, 2011). No entanto, tal justificativa traz outro questionamento importante, que precisa ser considerado: O fato de o município atuar como polo de formação referente à Educação Inclusiva, como parte de um programa do MEC, implica que a realidade das escolas e dos professores de Uberlândia-MG seja satisfatória? Tal justificativa atende de fato o indicativo?

O quadro a seguir apresenta as ações previstas no PAR de 2007 e 2011, para a Dimensão 2/Área 3 e Indicador 1:

Quadro 3 - Ações PAR de 2007 e 2011 para a Dimensão 2/Área 3 e Indicador 1

Dimensão	2- Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar	
Área	3 - Formação de professores da educação básica para atuação em educação especial/ atendimento educacional especializado, escolas do campo, em comunidades quilombolas ou escolas indígenas	
Indicador	1 - Formação dos professores da educação básica que atuam no atendimento educacional especializado (AEE), complementar ao ensino regular	
	PAR 2007	PAR 2011
Critério / Pontuação	2 - Quando menos de 50% dos professores que atuam em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas participam ou participaram de cursos com formação específica para atuação nestas modalidades.	4 - Quando todos os professores que atuam no atendimento educacional especializado participam ou participaram de cursos com formação específica para o AEE.
Justificativa	Quase 100% dos professores que atuam na Educação Especial possuem formação específica nesta modalidade, haja vista que temos feito a formação em serviços de alguns professores, conforme orientação do Ministério da Educação - MEC. Mudamos a pontuação de 3 para 2 para que a SEESP pudesse criar a subação de programa educação inclusiva.	Inclusive o município de Uberlândia atua como pólo de formação referente à Educação Inclusiva.

Quadro 3 - Ações PAR de 2007 e 2011 para a Dimensão 2/Área 3 e Indicador 1

Demanda para Redes Municipais	Continuar implementando diretrizes que propiciem a formação de 100% dos professores que atuam na Educação Especial.	Continuar com as formações mensais para o Atendimento Educacional Especializado - AEE.
Dimensão	2- Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar	
Área	3 - Formação de professores da Educação Básica para atuação em educação especial/ atendimento educacional especializado, escolas do campo, em comunidades quilombolas ou escolas indígenas	
Indicador	1 - Formação dos professores da educação básica que atuam no atendimento educacional especializado (AEE), complementar ao ensino regular	
	PAR 2007	PAR 2011
Ação	<p>Demanda: Municipal Descrição da Ação: Promover programas de formação e habilitação específica para professores que atuam em educação especial, nas escolas do campo, nas comunidades quilombolas e nas indígenas, e que contemplem também as temáticas: educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação integral e integrada. Nome do Responsável: Maria Isabel de Araújo Cargo do Responsável: Professor Período Inicial: 01/07/2008 Período Final: 31/12/2008 Resultado Esperado: Gestores e educadores capacitados para educação inclusiva.</p>	<p>Demanda: Municipal Descrição da Ação: Assegurar as condições necessárias para que os professores que atuam no atendimento educacional especializado participem de cursos com formação específica para o AEE. Nome do Responsável: Maria Isabel de Araújo Cargo do Responsável: Professor (atua como Coordenadora do Núcleo de Atendimento às Diferenças Humanas - NADH) Período Inicial: 01/01/2012 Período Final: 30/12/2014 Resultado Esperado: Garantir formação continuada, em serviço, para os professores que atuam no AEE.</p>
	<p>Descrição da Subação: Oferecer curso de formação para gestores e educadores do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Estratégia de Implementação: Apoiar a formação continuada para gestores e educadores do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, na modalidade presencial, com 40h/aula, para os municípios-pólo do programa. Programa: SEESP - Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade Unidade de Medida: professor(es) Forma de Execução: Assistência financeira do MEC</p>	<p>Descrição da Subação: Identificar os professores da Educação Básica que atuam no atendimento educacional especializado (AEE), nas salas de recursos multifuncionais, e garantir, no plano de formação continuada de professores, cursos nessa área, de acordo com a necessidade do sistema de ensino. Estratégia de Implementação: Visita às escolas para orientar a elaboração do PDE Escola Interativo e a apresentação do plano de formação continuada para os professores, garantindo a inclusão, no plano de formação continuada, de cursos para professores que atuam no AEE nas salas de recursos multifuncionais. Programa: Outros Unidade de Medida: visita(s) Forma de Execução: Executada pelo município</p>

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados do PAR de Uberlândia de 2007-2010 e 2011-2014

As ações evidenciam o foco definido no PAR para a questão da formação dos professores. Analisando as ações, encontram-se expressões como “continuar implementando diretrizes que propiciem a formação de 100% dos professores

que atuam na Educação Especial” e “continuar com as formações mensais para o Atendimento Educacional Especializado”, que explicitam a informação de que a SME de Uberlândia-MG já realizava ações no campo da formação de professores da Educação Básica para atuação em Educação Especial/Atendimento Educacional Especializado.

A seção a seguir apresentará os dados coletados por meio de entrevistas com profissionais (diretores, professores que atuam no AEE e docentes que atuam no Ensino Regular) acerca das ações do PAR e de suas implicações na realidade de uma escola municipal de Uberlândia-MG.

O PAR E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA-MG

Nesta seção, serão discutidos os dados coletados por meio de entrevistas realizadas com profissionais que atuam em uma escola da rede municipal de Uberlândia-MG que oferece o Ensino Fundamental e atende 900 alunos, distribuídos em três turnos. A escola selecionada para a pesquisa conta com 62 professores. O AEE foi criado na escola no ano de 2007 e atende 34 alunos.

Para a realização da pesquisa, foram entrevistados o diretor da escola e 12 professores, sendo que quatro atuam diretamente no Atendimento Educacional Especializado e oito, no Ensino Regular. Foi utilizado um roteiro de entrevista com questões prévias que serviram de referência para o diálogo, sem a intenção de engessar o movimento de interlocução pesquisador/entrevistado.

As entrevistas explicitaram alguns aspectos sobre a realidade do Atendimento Educacional Especializado e da atuação pedagógica tanto no contexto do AEE quanto no do Ensino Regular.

Quando questionados sobre as dificuldades encontradas para trabalhar com a demanda de alunos atendidos pelo AEE, os professores revelaram desafios e obstáculos presentes na realidade da escola.

A primeira coisa: acho que é a formação dos professores em geral, dos que estão na sala comum. Acho que isso é um ponto negativo. [...] Então, a dificuldade que vejo é em relação a nós que estamos aqui no AEE e à distância do nosso trabalho com o trabalho feito na sala regular. Essa é a dificuldade maior que vejo, que considero um ponto negativo. Agora, o ponto positivo é o retorno do nosso trabalho com os alunos, e isso é visto tanto no AEE como na sala de aula (Professora do AEE 1. Destaque nosso).

O depoimento menciona, mais uma vez, a questão da formação dos professores da sala de aula regular. A professora ressalta um descompasso entre o trabalho pedagógico realizado no contexto do AEE e o trabalho conduzido na sala de aula regular pelo professor regente. De fato, a formação dos professores em geral tem implicações no processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial, uma vez que não pode ser compreendido como um processo fragmentado constituído por momentos estanques e desconexos entre o AEE e a sala de aula regular. A Nota Técnica n. 55/2013/MEC/SECADI/DPEE, orienta que o AEE seja “realizado em interface com os professores do Ensino Regular, promovendo os apoios necessários à participação e aprendizagem destes estudantes” (BRASIL, 2013, p. 1). No entanto, a realidade da escola investigada mostra que essa interface entre o docente do AEE e o professor do Ensino Regular não vem acontecendo de forma efetiva. Na verdade, percebe-se no depoimento que o professor que atua no AEE encontra dificuldade em estabelecer parceria com o docente da classe comum, seja pela falta de uma diretriz que estruture a possibilidade dessa ação no contexto da dinâmica da escola, seja pela ausência de tempo e espaço que impede o contato e a interlocução desses dois profissionais (ASSIS, MENDES; ALMEIDA, 2011).

Ressalta, assim, que para o êxito do processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, é necessário o desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre o professor da classe comum e os docentes que atuam no AEE, na Educação Especial. Nesse trabalho compartilhado, tanto uns quanto os outros se comprometam com a responsabilidade de assegurar as condições necessárias para a escolarização desses educandos, rompendo com o abismo que separa o AEE e a sala de aula regular como dois espaços estanques.

No depoimento que se segue, apesar das dificuldades, a professora ressalta o aspecto positivo de seu trabalho em relação ao desenvolvimento dos alunos: “Agora, o ponto positivo é o retorno do nosso trabalho com os alunos, e isso é visto tanto no AEE como na sala de aula”. Não há como negar que esse “retorno” seria muito mais efetivo se houvesse o trabalho colaborativo entre os dois profissionais.

Para outro profissional, as dificuldades encontradas passam por outros elementos relacionados ao espaço físico, à acessibilidade e aos recursos didáticos:

Eu acho que as dificuldades são a falta de espaço físico e adequado [...] e em relação a materiais e recursos didáticos. Acredito que o problema maior se refere ao espaço físico e à avaliação do aluno do Atendimento Educacional Especializado, a dificuldade do registro de notas desse aluno. Eu acho uma dificuldade muito grande porque se pensou na inclusão e não se pensou como avaliar esse aluno. Não se pensou na falta de oficinas profissionalizantes para enquadrar esse aluno no mercado de trabalho (Professora do AEE 2 - Destaques nossos).

Vemos como positivo o crescimento dele [aluno] enquanto pessoa. Há ainda a questão da inclusão, que não é feita da maneira como deveria ser, não por causa das instituições e dos profissionais que estão aqui, mas por conta de toda uma política, e nem a falta de vontade de você atender adequadamente, mas sim, às vezes, em relação ao espaço físico. Por exemplo: a psicomotricidade não tem espaço para que seja possível desenvolver o trabalho de maneira adequada; assim, adéqua-se da forma melhor possível para atender. Acho que ainda não vi o ponto negativo do AEE, porque vemos a mudança da criança que é atendida; não vemos o lado negativo, apenas o positivo. O ponto negativo seria não ser atendido como deveria ser no geral, na sala de aula comum. Acho que há mais ponto positivo do que negativo (Entrevista com a professora 4. Destaques nossos).

O trecho da entrevista destaca dificuldades como a inadequação do espaço físico e a falta de acessibilidade e de recursos didáticos, fatores que interferem tanto no trabalho do AEE como na sala de aula regular, podendo comprometer a atuação pedagógica com os alunos público-alvo da Educação Especial. Essas barreiras, citadas pelos professores, trazem à tona a informação de que a escola não acompanha as orientações do Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências, uma vez que não cumpre o que está previsto nos Artigos 3º e 5º:

Art. 3º São objetivos do Atendimento Educacional Especializado: I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no Ensino Regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; [...] III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e [...] IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, p. 1).

Em seu depoimento, a Professora 4 demonstra que a legislação ainda não vem sendo plenamente contemplada na realidade da escola investigada. Nesse contexto, a Professora 3 trouxe à tona outras questões para o debate, que também possuem forte interferência no processo de escolarização dos alunos:

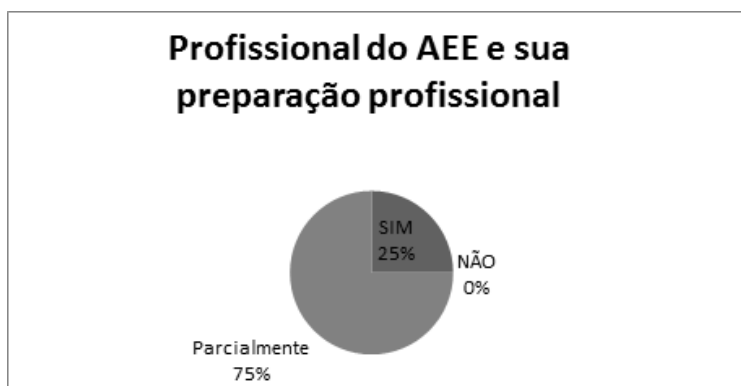
O ponto positivo é o atendimento na própria escola, no contraturno. O negativo é que falta uma equipe mais especializada, uma equipe multidisciplinar para atender essas crianças, porque muitas são encaminhadas e precisam de uma fonoaudióloga, de uma psicóloga para complementar o trabalho; é muito difícil para as mães conseguirem marcar consultas em postos de saúde, e a maioria não tem condição de pagar médicos particulares. Então, esses são os pontos negativos, sendo que deveria ter mais atendimento (Entrevista com a professora 3 - destaques nossos).

A fala aborda a ausência de uma equipe multidisciplinar, inviabilizando a possibilidade de o aluno ter acesso ao AEE na própria escola em que está matriculado no Ensino Regular. No entanto, a presença de uma equipe multidisciplinar na escola pode trazer implicações que precisam ser consideradas, dado que essa prática foi executada durante anos e levou à preponderância das questões relacionadas à saúde em detrimento das educacionais. As crianças ficavam reféns de laudos e atividades, tais como terapias de fala, visão etc., não tendo tempo disponível para as tarefas relacionadas ao processo de escolarização. Nesse sentido, tal questão precisa ser repensada com cautela pelos docentes.

Em síntese, dentre as dificuldades destacadas pelos professores que trabalham no AEE, foram mencionadas as seguintes: a formação dos docentes que atuam no AEE e na sala comum; a falta de espaço físico adequado, de acessibilidade e de materiais e recursos didáticos; as dificuldades na avaliação da aprendizagem; a preparação do aluno do AEE para o mercado de trabalho; e a falta de uma equipe especializada e multidisciplinar.

Em se tratando da atuação profissional, foi perguntado aos profissionais se eles se sentiam preparados para oferecer o AEE atendendo às exigências preconizadas pela atual política de Educação Especial. Os gráficos a seguir sintetizam os dados obtidos nas entrevistas. O primeiro deles apresenta as percepções dos professores que atuam no AEE:

Gráfico 1 - Preparação profissional dos profissionais do AEE na escola pesquisada



Fonte: Elaboração da pesquisadora com base em dados da pesquisa.

Percebe-se que, de acordo com a opinião dos profissionais, apenas 25% se consideram preparados para atuar no AEE; portanto, grande parte dos professores que atua no AEE ainda não se sente plenamente preparada para lidar

com os alunos público-alvo da Educação Especial. Esse dado indica a necessidade de preparo para esses profissionais e remete ao questionamento da qualidade dos cursos promovidos para eles, uma vez que o PAR de Uberlândia-MG traz a informação de que “quase 100% dos professores que atuam na Educação Especial possuem formação específica nessa modalidade, haja vista que temos feito a formação em serviços de alguns professores, conforme orientação do Ministério da Educação” (Uberlândia, 2007).

No que concerne às ações previstas no PAR que contemplam a Dimensão 2 - formação de professores e de profissionais de serviço e apoio escolar - a Área 3 - formação de professores da Educação Básica para atuação em Educação Especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas - e o Indicador 1 - formação dos professores da Educação Básica que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), a pedagoga do NADH afirma que:

Na Dimensão 2 foi (e ainda é oferecida) a formação continuada para professores do AEE, apoio escolar e demais profissionais da escola. Os cursos abordam aspectos relativos ao AEE e sobre como organizar a oferta dos serviços da Educação Especial no contexto da escola comum regular. Os cursos são quinzenais para professores e pedagogos do AEE. [...] Os professores contam com formação continuada em serviço (Entrevista – Pedagoga do NADH).

No entanto, os depoimentos dos professores indicam que as ações que a SME têm realizado na formação dos profissionais do AEE não contribuem efetivamente na formação/qualificação para o exercício profissional no AEE, contradizendo as informações do PAR do município.

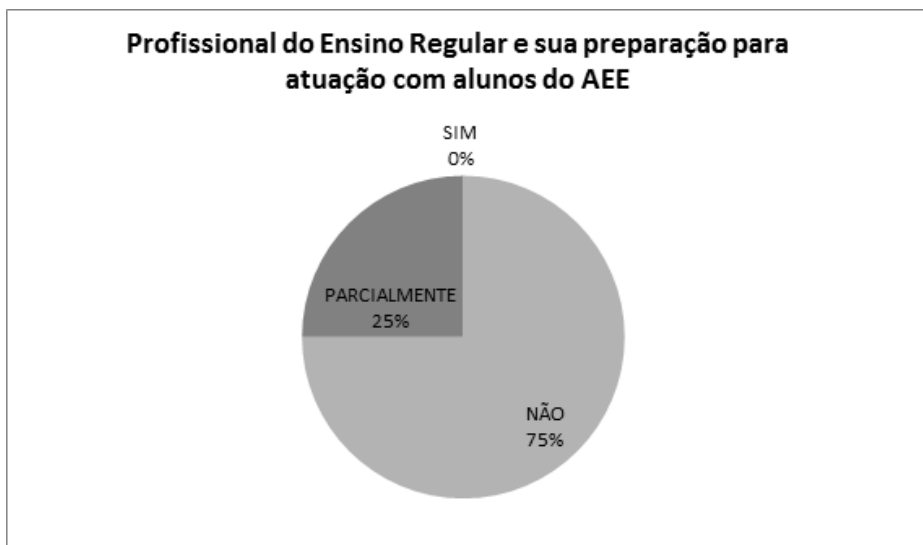
Esses dados mostram a necessidade de se repensarem as informações do técnico responsável pelo PAR e da pedagoga do NADH, que afirmam que ações são implementadas para assegurar a melhoria do Indicador 1 - formação dos professores da Educação Básica que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE)/Área 3 - formação de professores da Educação Básica para atuação em Educação Especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas/Dimensão 2 - formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar. É preciso considerar como esses cursos têm sido realizados e os seus desdobramentos na prática docente do profissional que atua no AEE.

O PAR de 2011 afirma que “todos os professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado participam ou participaram de cursos com formação específica para o AEE”, mas os dados das entrevistas revelaram que apenas 25% dos profissionais que atuam no AEE da escola investigada se

sentem preparados para essa função. É preciso avaliar como vem acontecendo essa formação e sua coerência com a realidade vivenciada pelos profissionais no dia a dia da escola.

Já os professores que atuam no Ensino Regular apresentaram as seguintes percepções acerca de sua preparação profissional para atuar com alunos do AEE:

Gráfico 2 - Preparação profissional dos profissionais da sala comum para escolarização de alunos do AEE na escola pesquisada



Fonte: Elaboração da pesquisadora com base em dados da pesquisa.

Os dados mostram que a maioria dos professores que atuam na sala de aula regular não se sente preparada para atuar com alunos do AEE, o que também ficou evidenciado nas entrevistas, segundo as quais a formação dos profissionais que atuam no Ensino Regular não oferece suporte para a atuação deles com alunos público-alvo da Educação Especial. Essa fragilidade na formação é explicitada nos depoimentos a seguir:

A dificuldade com o AEE é que não conhecemos todos os caminhos para trabalhar com eles e nem há no laboratório todos os materiais para serem trabalhados, como teclado apropriado; então, a dificuldade passa por aí (Entrevista com Professor do Ensino Regular 1. Destaques nossos).

As maiores dificuldades que vejo dizem respeito à adequação de material para esses alunos e à adequação de espaço físico; acho que isso é muito importante para o trabalho ficar bem desenvolvido. Tempo para estudo, para lidar com essa deficiência, com essa dificuldade desse aluno, acho que falta ainda mais conhecimento sobre como lidar, juntamente com a estrutura, que ainda é precária (Entrevista com Professor do Ensino Regular 2. Destaques nossos).

A primeira dificuldade é o não conhecimento da deficiência do aluno, sem ter segurança de conhecimento do caso. Eu já trabalhei com DA [Deficiência Auditiva], baixa visão e dificuldade motora. O mais difícil foi trabalhar com DA, pois, na época, não tinha nem conhecimento de Libras. Acho que a falta do conhecimento com o aluno é o aspecto mais difícil (Entrevista com Professor do Ensino Regular 4 - destaques nossos).

Recursos e a falta de capacitação são as principais dificuldades (Entrevista com Professor do Ensino Regular 7 - destaques nossos).

Os depoimentos explicitam as dificuldades enfrentadas por esses profissionais, o que pode comprometer o processo de escolarização dos alunos. Tais dados permitem inferir que a formação continuada de professores para a prática de uma escola inclusiva ainda se encontra distante da realidade da escola investigada. Nesse sentido, há a necessidade de se pensar em políticas de formação continuada, a fim de contribuir na construção de concepções e práticas para que seja garantido o processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, uma formação de acordo com a realidade em que esses profissionais vivem, pois, para oferecer uma educação de qualidade para todos os educandos, “a escola precisa capacitar seus professores, preparar-se, organizar-se, enfim, adaptar-se” (GLAT; FERNANDES, 2005, p. 38).

Sendo assim, os dados evidenciam que ações destinadas à formação dos professores que atuam no Ensino Regular precisam ser realizadas para que seja garantida uma escolarização de qualidade aos alunos público-alvo da Educação Especial para além das ações do AEE, no contexto da sala comum:

Assim, pode-se apontar que, na realidade, os professores de ensino comum necessitam de uma sólida formação como um bom professor e de conhecimento e experiência sobre algumas questões relevantes sobre os alunos com necessidades educacionais especiais e os recursos que podem ser utilizados na sua aprendizagem escolar. A questão central, na formação de professores de ensino comum capacitados para atender alunos com necessidades educacionais especiais em suas classes comuns, é então decidir que conhecimento e que experiência devem ser proporcionados a esses professores (OMOTE, 2003, p.157).

Essa lacuna explicita uma limitação do PAR, que não contempla, na etapa de diagnóstico, a formação de professores que atuam nas salas comuns e sua formação para trabalhar em Educação Especial. O PAR limita-se à formação dos professores que atuam no AEE, como se a inclusão fosse responsabilidade exclusiva dos profissionais que atuam nessa frente.

Tal concepção pode comprometer o processo de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial no contexto da sala de aula regular, considerando que a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial é de responsabilidade da escola comum, do professor do Ensino Regular

em que está criança está matriculada regularmente. Entretanto, setenta e cinco por cento dos professores entrevistados afirmaram que não se encontram preparados para a atuação em Educação Especial.

Esses dados suscitam algumas inquietações: como vem sendo realizado o processo de escolarização desses alunos na sala de aula comum, uma vez que essa preocupação não é considerada nas dimensões do PAR?

Nesse sentido, pode-se inferir que ainda há muitas dificuldades das políticas para incluir e oferecer atendimento adequado aos alunos da Educação Especial (PRIETO, 2002). Isso implica, por um lado, a necessidade de ações comprometidas com a concepção de Educação Inclusiva para além dos serviços do AEE e, por outro, a necessidade de políticas de formação de professores na perspectiva da inclusão que considerem as reais demandas da escola pública e de todos os profissionais que nela atuam.

Os depoimentos a seguir referendam essa necessidade e apontam as limitações da política de formação continuada oferecida pela SME, no que se refere à Educação Especial na perspectiva inclusiva:

Eu acho que poderia estar mais adequada. Quando você começa a procurar algo fora, que você começa a ter outros conhecimentos fora [da sala de aula], você percebe que está muito aquém. A coisa tem que caminhar com mais rapidez, com mais agilidade em nível de conhecimento. Acho que os cursos ainda estão deixando a desejar (Entrevista com professora do AEE 1- destaques nossos).

São cursos interessantes, mas deixam um pouco a desejar. Sou muito curiosa, Aprendo muito, busco informação sempre na internet, sempre quando aparece algum aluno na escola com alguma deficiência que não conhecemos, procuro me capacitar sozinha porque acho que precisamos muito de informação voltada para a nossa prática no dia a dia da escola. (Entrevista com professora do AEE 2 - destaques nossos).

Atende às minhas necessidades; por meio dos cursos a gente complementa, pesquisa. São muitos canais que temos para complementar esses cursos. Estamos sempre nos atualizando, lendo coisas novas que saem nos sites do MEC; então, estamos temos procurado crescimento (Entrevista com professora do AEE 3 - destaques nossos).

Eu já fiz Braille e Libras, o que tem atendido às nossas ações no AEE. Já fiz também o [curso] da UFU, que nos mostra uma visão muito grande. Os cursos são muito bons; eles tendem a atender às necessidades que temos aqui dentro, e os que fiz foram muito bons (Entrevista com Professora do AEE 4. Destaques nossos).

Os depoimentos dos professores que atuam no AEE, no que tange à formação continuada oferecida pela SME, mostram que os cursos oferecidos por essa instituição não atendem plenamente às necessidades de formação dos

profissionais que atuam no AEE. Até mesmo os professores 3 e 4, que afirmam que os cursos “atendem às suas necessidades” e que “são muitos bons”, realizaram outros cursos e estudos para “complementar” essa formação.

Tais dificuldades são identificadas com maior ênfase nos depoimentos dos professores que atuam no Ensino Regular:

Na verdade acho um pouquinho fraco o que a secretaria oferece [em questão de cursos], pois, com a demanda de alunos que temos dentro da escola e a demanda de problemas que percebemos, acho que o que a secretaria oferece é muito pouco. Precisaria investir mais nos professores, porque todas as escolas têm alunos com necessidades especiais variadas. Deve haver mais recursos e cursos mais direcionados para poder atender de forma eficaz. Talvez seja até esse o motivo de o professor não acreditar nas possibilidades de o aluno ser incluso para que ele possa, pelo mínimo possível, estar se desenvolvendo (Entrevista com professor do ensino regular 1 - destaques nossos).

A formação continuada para o trabalho com alunos da Educação Especial não atende minhas necessidades. (Entrevista com professor do ensino Regular - destaques nossos).

Acho que o respaldo é pouco, a pessoa que estuda para aquilo é que tem mais condições – penso dessa forma. Só a formação de um ano não contempla; tem de ser mais aprofundado para trabalhar com essas dificuldades, visto que tem de ser um profissional com experiência para fazer um diagnóstico seguro e fazer os encaminhamentos (Entrevista com professor do ensino regular 7 - destaques nossos).

Apenas um professor afirmou que o curso feito na área da Educação Especial lhe ofereceu suporte para atuação profissional, apesar de mencionar que fez apenas um:

Sim, eu penso que o curso que fiz me deu suporte. É lógico que cada professor também precisa correr atrás para aperfeiçoar a capacitação que teve e personalizá-la dentro da área que ele trabalha, só que muitos infelizmente não fazem isso. Creio que o curso dá esse suporte, sim (Entrevista com professor do ensino regular 8 - destaques nossos).

Enquanto isso, dois professores afirmam que não sabem avaliar a qualidade dos cursos oferecidos pela SME na área da Educação Especial:

Como não fiz nenhum curso voltado para a Educação Especial, não posso dizer que eles não atendem. Acredito que toda formação continuada voltada para as crianças que têm alguma deficiência especial melhora, sim, o trabalho do professor em sala de aula. É uma coisa boa que temos de tirar proveito disso para aplicar na escola (Entrevista com professor do ensino regular 4 - destaques nossos).

Não sei te responder, pois não participo de nenhuma formação nessa área (Entrevista com professor do ensino regular 5 - destaques nossos).

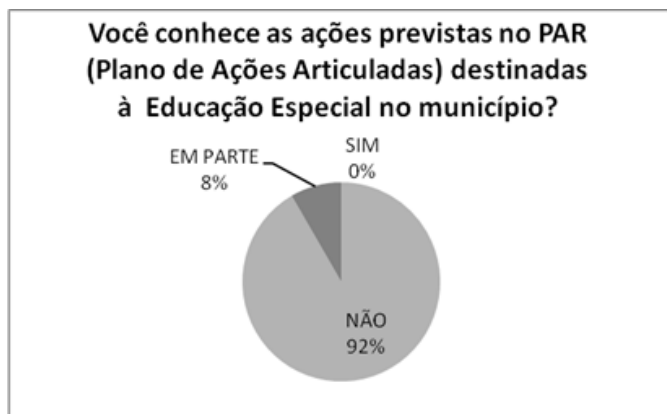
Nesses depoimentos, confirma-se que os cursos oferecidos pela SME não são oferecidos aos professores da escola investigada que atuam na sala de aula regular, dentro da carga horária destinada à formação continuada.

Considerando esses depoimentos, pode-se afirmar que, da mesma forma que se pensa em uma escola inclusiva com um novo paradigma, uma nova visão de educação, a formação do professor também necessita ser repensada. Deve haver uma formação que ultrapasse o tecnicismo e o conteudismo ainda presentes na maioria dos cursos de formação (MESQUITA, 2007; OLIVEIRA, 2009).

No roteiro da entrevista, foram abordadas algumas questões diretamente relacionadas ao PAR de Uberlândia-MG, com o objetivo mapear as percepções dos profissionais que atuam na Rede Municipal de Ensino acerca das ações do PAR destinadas à estruturação, à organização e ao desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado, bem como à formação continuada de professores em Educação Especial.

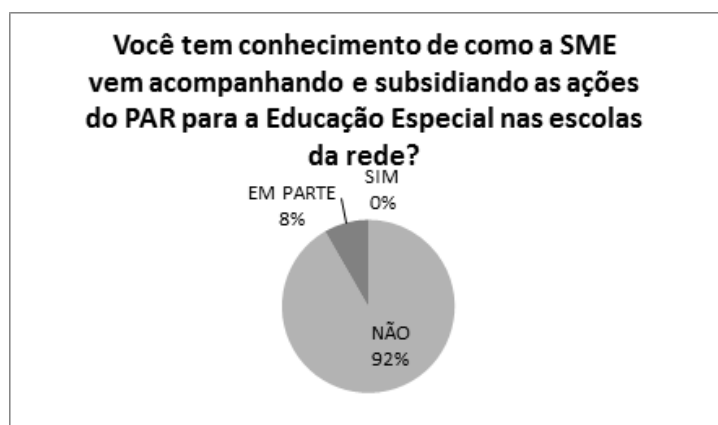
Os dados mostram que os profissionais que atuam na escola investigada desconhecem essa política federal. O quadro a seguir revela que os debates acerca do PAR não chegam ao interior da escola e não fazem interlocução com os atores que nela atuam:

Gráfico 3 - Conhecimento das ações do PAR



Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 4 - Conhecimento das ações da SME para acompanhamento do PAR



Fonte: Dados da pesquisa

Os dados mostram que a dinâmica de implementação do PAR dá continuidade à tradição de muitas políticas educacionais advindas de órgãos centrais que não consideram os diferentes atores envolvidos, colocando-os na posição de meros executores de instruções e ações impostas por decisões políticas que desconhecem e não compreendem.

Nas falas dos sujeitos escolares, ficou evidente o fato de que políticas como o PAR, assim como outras, chegam à realidade municipal sem que aconteça uma interlocução com os sujeitos que realizam a educação no contexto escolar. Diante disso, observa-se na escola investigada que as ações e subações do PAR não refletem totalmente os anseios e as reais necessidades dessa instituição.

O desconhecimento da política do PAR pelos profissionais da escola investigada pode ser interpretado como resultado da pouca participação e da falta de informações sobre o PAR na instituição de ensino. O PAR, em suas ações e subações, não é compreendido pelos profissionais que atuam na escola. Esse “desconhecimento” pode ser resultado de um processo de elaboração da política realizado de forma restrita aos gabinetes da SME, envolvendo apenas técnicos e profissionais que têm vínculo direto com a administração municipal.

Torna-se importante repensar a forma como se dá a participação da comunidade na definição, no acompanhamento e na avaliação das ações do PAR, no sentido de garantir um processo em que todos podem compreender a importância dessa política no contexto da educação municipal. Assim, serão asseguradas as condições necessárias para que as ações dessa política possam se materializar na realidade das escolas e atender às demandas ora apresentadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como propósito analisar as ações do Plano de Ações Articuladas destinadas à Educação Especial na perspectiva Inclusiva, bem como seus efeitos na formação continuada de professores para atuar nos processos de escolarização de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tanto na sala de aula regular como no Atendimento Educacional Especializado, no município de Uberlândia-MG.

Em relação às ações do PAR destinadas à Dimensão 2, tendo como foco a formação de professores da Educação Básica para atuação em Educação Especial no município de Uberlândia-MG, outras considerações podem ser feitas a partir dos dados analisados. Primeiramente, a presente investigação demonstrou que o diagnóstico e as ações do PAR de Uberlândia-MG trazem a informação de que a SME dessa cidade já realizava ações no campo da formação de professores da Educação Básica para atuação em Educação Especial/Atendimento Educacional Especializado antes da instituição do PAR. Dentre essas ações destinadas à Educação Especial, destaca-se a execução do programa do MEC intitulado Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que permaneceu no PAR do referido município, em 2007, como a principal ação destinada à Dimensão 2 do PAR (Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar).

Foi possível identificar que muitas demandas da escola não foram contempladas nas ações do PAR, levantando-se o questionamento acerca da coerência das ações previstas no PAR do município e as reais necessidades vivenciadas na escola e sentidas por seus profissionais. Além disso, as percepções dos professores indicaram que as ações realizadas pela SME na formação dos profissionais do AEE não têm contribuído de forma efetiva na formação/qualificação para o exercício profissional no AEE, contradizendo as informações do PAR do município. A maioria dos professores que atuam no AEE e na sala de aula regular não se sente preparada para atuar com alunos do AEE; logo, a formação continuada não atende às reais necessidades para uma atuação dos docentes com alunos público-alvo da Educação Especial, o que explicita a fragilidade na formação continuada desses professores para a prática de uma escola inclusiva.

Outra consideração a ser feita, a partir da investigação realizada, refere-se à dinâmica de elaboração/execução do PAR. A presente pesquisa evidenciou que o PAR, de acordo com a percepção dos profissionais da escola investigada, não conseguiu romper com a tradição de muitas políticas educacionais propostas por órgãos centrais que não consideram os diferentes sujeitos envolvidos, como

é o caso dos docentes, colocando-os na posição de meros executores de ações e decisões políticas que desconhecem. Na escola investigada, a política do PAR não é de conhecimento dos profissionais, o que leva a um comprometimento das ações dessa política, pois as demandas e necessidades vivenciadas na escola podem não ter sido ouvidas. Esse desconhecimento revela outra tradição que acomete a política educacional brasileira: a falta de informações e a pseudoparticipação dos educadores nos rumos das decisões políticas. Diante disso, justifica-se a necessidade de repensar e rever o PAR, no sentido de aproximá-lo da realidade das escolas, criando mecanismos reais que possam envolver ativamente os profissionais que atuam diretamente na instituição de ensino, *locus* onde se concretiza a educação de qualidade, objetivo maior que deveria ser assumido por toda a política educacional.

As considerações realizadas até aqui não têm a pretensão de encerrar o debate, mas de abrir novos olhares e pensar novas possibilidades para que as boas intenções e as promessas em prol de uma educação de qualidade sejam efetivadas. Não se deve utilizar o conceito de “qualidade” utilizado como *slogan* em muitas políticas que trazem efeitos nocivos para a educação, mas sim conceito de “qualidade” que garanta a aprendizagem com êxito, considerando as diferentes dimensões envolvidas, que vão desde as condições externas econômicas e sociais que acometem a escola até as condições internas relativas aos processos de organização, gestão e de ensino e aprendizagem, tendo em vista a garantia do sucesso dos estudantes. Daí a importância de novas reflexões, novos olhares, novas investigações; afinal, o desafio de consolidação de uma educação de qualidade continua em aberto.

REFERÊNCIAS

ASSIS, C.P; MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A. Ensino colaborativo: um relato de experiência sobre o desenvolvimento de parceria. **Educere et Educare – Revista de Educação**, v. 6., n. 11, p.1-15, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política de Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

_____. **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: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Casa Civil, set. 2008b.

_____. **Resolução nº 4, de 02/10/2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 17,5 de outubro de 2009. Disponível em: < http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf>. Acesso em 18 mar. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Ações Articuladas - PAR 2011-2014.** Guia Prático de Ações para Municípios. Brasília: SEB/MEC, 2011.

_____. **Nota técnica nº. 55/ 2013, 10 de maio de 2013.** Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. Disponível em: <http://www.ppd.mppr.mp.br/arquivos/File/NOTATECNICAN055CentrosdeAEE.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2014.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. **Revista Inclusão** nº 1, p. 35-39, 2005, MEC/ SEESP.

MESQUITA, A. M. A. **A formação inicial de professores e a educação inclusiva: analisando as propostas de formação dos cursos de licenciatura da UFPA.** 2007. 218 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.

OLIVEIRA, A.A.S. A política de formação de professores para educação especial: a ausência de diretrizes ou uma política anunciada, In: PINHO, S. Z. (Org.). **Formação de educadores: o papel do educador e sua formação.** São Paulo: editora UNESP, 2009, p. 257-271.

OMOTE, S. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, Raquel L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas.** São Paulo: UNESP, 2003. p. 153-169.

PRIETO, R. G. A construção de políticas públicas de educação para todos. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. (Orgs.). **Escola inclusiva.** São Paulo: EdUFSCAR, p. 45-59, 2002.

RODRIGUES, Cibele Maria Lima. O Plano de Ações Articuladas (PAR) em municípios do nordeste: pretextos, proposições e o contexto da prática pedagógica e currículo. **ESPAÇO DO CURRÍCULO**, v.6, n.2, p.292-306, Maio a Agosto de 2013.

UBERLÂNDIA (MG). **Plano de Ações Articuladas**. Uberlândia, MG: Secretaria Municipal de Educação, 2007.

_____. **Plano de Ações Articuladas**. Uberlândia, MG: Secretaria Municipal de Educação, 2011.

VANILDA APARECIDA DE SOUZA possui graduação em Pedagogia, Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, na linha de pesquisa Estado, Política e Gestão em Educação. Professora efetiva da Rede Municipal de Educação de Uberlândia-MG. Endereço: Rua Delfim Moreira n. 224. Bairro Custódio Pereira. Uberlândia-MG. E-mail: vanisouzza@yahoo.com.br

LÁZARA CRISTINA DA SILVA possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário do Triângulo (1994), mestrado em Educação pela Universidade de Brasília (1998) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2009). Atualmente é professor Adjunto da Universidade Federal de Uberlândia. Foi coordenadora do Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial - CEPAE/FACED/UFU de 2009 a 2013. Foi Coordenadora da Linha de Pesquisa Estado, Política e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU de abril de 2010 a maio de 2015. Coordenadora do Curso de Pedagogia da UFU. Endereço: Av. João Naves de Ávila, 2121 - Bloco 1G - Campus Santa Mônica - CEP 38400-902 - Uberlândia - MG. E-mail: lazara_cristina@hotmail.com

*Recebido em abril de 2016
Aprovado em junho de 2016*