



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

6171 - Trabalho Completo - XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul (2020)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 22 - Educação Especial

**A FORMAÇÃO INICIAL DO “DOCENTE DE APOIO À INCLUSÃO” E AS
POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO NA ESCOLA COMUM**

Beatrícia da Silva Rossini Pereira - UNIVILLE - UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE
JOINVILLE

Aliciene Fusca Machado Cordeiro - UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE

**A FORMAÇÃO INICIAL DO “DOCENTE DE APOIO À INCLUSÃO” E AS
POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO NA ESCOLA COMUM**

Compreender como se constitui a Educação Especial na Argentina e como ocorre o trabalho do docente que atua nesta modalidade, mostra-se como um grande desafio uma vez que são escassas as produções sobre este tema.

No ano de 2018, ao se fazer o levantamento das produções sobre o assunto nos bancos de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Scielo Educa, Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO) e nos Grupos de Trabalho da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPED), com um recorte temporal de 2006 a 2018 (em virtude da Lei de Educação Nacional argentina ter entrado em vigor em 2006), não foram encontrados trabalhos que abordassem especificamente o tema “educação especial argentina” ou “trabalho docente na educação especial argentina”, o que possibilitou o desenvolvimento de uma pesquisa com foco nos aspectos buscados.

Como afirma Streck (2006, p. 3), “todas as pesquisas contribuem para um acúmulo de conhecimentos que em certo momento pode permitir passos maiores ou a descoberta de caminhos alternativos na compreensão da realidade”. Pautada nessa compreensão, entende-se que sendo a Argentina um país latino-americano, que possui muitos aspectos em comum com o Brasil, desde questões históricas, econômicas e sociais, investigar a temática da Educação Especial é relevante para lançar reflexões sobre a Educação Especial no Brasil.

Sendo assim, com objetivo de analisar como é a formação inicial do profissional que atua na modalidade de Educação Especial na Argentina, o estudo apresenta discussões sobre a modalidade da Educação Especial com foco na formação inicial dos docentes que atuam nas escolas comuns onde os estudantes com deficiência estão inseridos.

Para tanto, os dados apresentados foram construídos utilizando pesquisa bibliográfica e documental, questionário *on-line* com perguntas abertas e fechadas respondidos por duas

docentes da modalidade da Educação Especial, atuantes na escola comum e, de entrevista semiestruturada (aplicada durante a imersão na província de Córdoba durante o período de quinze dias, em março de 2019), a duas docentes da modalidade de Educação Especial que atualmente desenvolvem seu trabalho como técnicas da Educação Especial no Ministério da Educação de Córdoba. Salienta-se que a escolha pela província de Córdoba deu-se em virtude de a mesma possuir especificidades na organização da modalidade, que divergem das demais províncias argentinas.

Os dados coletados foram organizados a partir dos preceitos da Análise de Conteúdo de Franco (2012) e Moraes (1999), e a análise dos mesmos foi realizada por meio do referencial teórico de autores da Educação Especial.

Diante do exposto verificou-se que a educação básica argentina organiza-se em três níveis, de acordo com a Lei de Educação Nacional (LEN) nº 26.206, de dezembro de 2006, sendo eles: Educação Inicial (que compreende crianças de quarenta e cinco dias até cinco anos de idade); Educação Primária (destinada a formação de crianças a partir dos seis anos de idade – compreendendo de seis a sete anos de estudo); e, Educação Secundária (destinada a adolescentes e jovens que tenham cumprido o nível primário).

No que diz respeito especificamente à Educação Especial na LEN, esta constitui-se uma modalidade do sistema educativo e rege-se pelo princípio da inclusão educativa, pois deve “fornecer às pessoas com deficiência, temporais ou permanentes, uma proposta pedagógica que lhes permita o máximo desenvolvimento de suas possibilidades, a integração e o pleno exercício de seus direitos”. (LEN, 2006)

Ante ao exposto, constata-se que segundo o documento “Recomendações para a elaboração de desenhos curriculares para os professores de Educação Especial”, elaborado pelo Ministério da Educação Nacional, em 2009, traz recomendações para a elaboração das matrizes curriculares na formação inicial do docente da modalidade de Educação Especial na Argentina, no qual indica-se que ele seja um profissional que possui formação específica para atuar com estudantes com deficiência, podendo optar entre os cursos de: “Educação Especial com orientação em deficiência visual”; “Educação Especial com orientação em deficiência auditiva”; “Educação Especial com orientação em deficiência intelectual”; “Educação Especial com orientação em deficiência Neuromotora” e, na Província de Córdoba, inclui-se ainda a Psicopedagogia, que na Argentina constitui-se como um curso de graduação, conforme relatado por uma das participantes.

Com esta configuração de formação inicial, verifica-se que os profissionais têm especialidade em determinada deficiência, o que pode contribuir para uma abordagem mais assertiva quando se pensa em estratégias pedagógicas que promovam a apropriação do conhecimento, entretanto pode trazer uma certa rigidez nas percepções específicas de um trabalho mais amplo na escola comum.

Conforme afirma Bueno (1999, p. 24),

se por um lado a educação inclusiva exige que o professor do ensino regular adquira algum tipo de especialização para fazer frente a uma população que possui características peculiares, por outro, exige que o professor de Educação Especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características.

Partindo desse pressuposto, compreende-se que mais do que uma formação inicial

adequada, existe a necessidade de uma formação contínua e focada nas demandas de cada espaço educativo. Essa formação torna-se imprescindível no processo de inclusão dos estudantes com deficiência, uma vez que o processo acontece nas relações em rede, agregando diferentes pessoas, diferentes saberes e diferentes vivências.

Em Córdoba, diferentemente das demais províncias do país, o docente da modalidade de Educação Especial é denominado: “Docente de apoio à inclusão” (DAI), conforme a Resolução nº 1825, de dezembro de 2019. Segundo essa Resolução, este profissional é dependente de uma escola de modalidade especial de gestão estatal ou privada e cumprirá suas funções mediante uma abordagem institucional. (CÓRDOBA, 2019)

Salienta-se que a abordagem institucional é também evidenciada na Resolução 311/2016, do Conselho Federal de Educação, em seu Artigo 9º, quando esclarece que,

A intervenção da modalidade de Educação Especial implica uma **abordagem institucional** destinada a oferecer orientações, apoios e/ou recursos especializados às escolas de níveis obrigatórios, para criar conjuntamente as melhores condições de oportunidade para o ensino e a aprendizagem, assegurando ambientes de acessibilidade e participação. (grifo nosso)

Infere-se que a “abordagem institucional” apresentada na legislação enfatiza o trabalho colaborativo que será desenvolvido em parceria com o docente da escola comum, evidenciando-se a valorização do conhecimento específico que a DAI possui, sem diminuir a importância do docente da escola comum, que na Argentina é denominada escola de nível. Essa profissional compartilha seu conhecimento para apoiar o processo de inclusão, contudo está vinculada a uma escola especial, configurando-se num trabalho entre instituições para alcançar um objetivo comum: o aprendizado do estudante.

Nesse panorama destaca-se a complexidade do trabalho da DAI, uma vez que sendo uma profissional de outra instituição, precisa compreender e analisar aspectos diversificados no espaço escolar em que irá se inserir.

Sua observação inicia-se pelo estudante e suas possibilidades, indo para a observação das características do grupo que o inclui, o currículo da série, o espaço físico, para finalmente observar e entender o trabalho do docente que está diretamente envolvido com o estudante. Nessa observação inclui-se observar o planejamento, os recursos utilizados, a didática e a maneira como leciona.

Mediante as informações descritas anteriormente, perguntou-se às participantes qual sua formação acadêmica, no qual ressalta-se no quadro abaixo:

Quadro 1 – Formação acadêmica das participantes:

Participante	Formação acadêmica
Mercedes	Educação Especial com orientação em alterações no desenvolvimento cognitivo.

Eva	Educação Especial com orientação em alterações no desenvolvimento cognitivo; e, Licenciatura em Gestão da Educação Especial.
Olga	Educação Especial com orientação em deficiência auditiva; e, Educação Especial com orientação em deficiência intelectual.
Mafalda	Educação Especial com orientação em deficiência intelectual; e, Professora nível inicial.

Fonte: Quadro elaborado pela própria pesquisadora. Os nomes escolhidos preservam a identidade das participantes e homenageiam mulheres argentinas que marcaram significativamente a história do país.

Constata-se que as DAIs possuem formação específica na área de atuação e com foco da formação na deficiência intelectual e, no caso de Eva, contempla ainda, a formação na área de gestão.

Entende-se que a habilitação específica dá ao docente a possibilidade de atuar tanto na escola especial quanto na escola comum, sendo que na escola comum a DAI desenvolve seu trabalho com o(s) docente(s) que atua(m) diretamente com o estudante com deficiência, assessorando e acompanhando o trabalho dos docentes da escola comum, uma vez que participa da elaboração das adequações curriculares segundo as especificidades do estudante, sendo desta forma, o docente “especialista”.

Contudo é preciso refletir que, a formação inicial dos docentes é organizada conforme as necessidades de cada momento histórico. Fernandes (2013, p. 198) corrobora com esta reflexão quando afirma que “historicamente, a formação de professores para a educação especial acompanhou os fundamentos do hegemônico paradigma do atendimento clínico-terapêutico [...]”, tendo como lógica o atendimento às pessoas com algum “defeito” ou “incapacitados” por alguma deficiência, com o objetivo de deixá-los o mais próximo possível do “normal” e esse atendimento era exclusivo das escolas de educação especial.

Entretanto, com a perspectiva da educação inclusiva, a partir da década de 1990, criou-se a necessidade de os currículos de formação de professores generalistas irem adequando gradativamente suas matrizes curriculares para atender esta nova demanda de atuação, e portanto de formação.

Como afirma Fernandes (2013, p. 204),

O movimento pela inclusão traz como apelo a atenção social a esses alunos oriundos de grupos sociais que passaram a compor a diversidade escolar, entre eles, aqueles com deficiências, desafiando os sistemas de ensino a redimensionar as políticas curriculares e as práticas docentes.

Realizar um percurso formativo para ser um professor especialista ou generalista afeta de forma significativa as concepções que embasam atuação do profissional, na medida que cada um terá acesso a uma matriz curricular distinta com enfoques distintos. O generalista com uma pequena carga horária no currículo com foco na diversidade (quando há) e, o especialista com aprofundamento teórico muito específico em uma determinada deficiência,

dificultando muitas vezes, o atendimento às crianças com uma outra deficiência que não a da sua formação.

Como pode-se observar na fala de uma das técnicas sobre sua formação e as mudanças que se propõem na estrutura dos novos cursos superiores na Argentina:

[...] temos que tirar o “istas” de especialistas [...] porque eu que trabalho com deficiência intelectual, me custa pensar que posso ter um estudante com surdez ou com cegueira. (Olga, tradução nossa)

E Olga complementa dizendo que,

O que agora se modifica [...] é que se fala em um trajeto comum, ...um tronco comum...que tem por exemplo, língua de sinais para todos os professores, porém o último ano tem especificidades. [...] agora eu não! Eu passei toda a carreira pensando somente na surdez ou deficiência intelectual. [devido a especificidade de sua formação - ver quadro 1]. (Olga, tradução nossa)

Considera-se nesse sentido, que há necessidade de formar os futuros docentes numa nova configuração, na qual a utilização de aulas heterogêneas como estratégia de trabalho e, a compreensão de como atuar diante da diversidade sejam de fato a proposta de ensino. Este ponto destaca-se na fala de Olga quando enfatiza que sua formação de especialista lhe dá subsídios para trabalhar com uma determinada deficiência porém, se tiver que atender um estudante com outra deficiência, ela não terá conhecimento adequado para assessorar o docente da escola comum. Olga salienta ainda que “o que agora se modifica [...] é que se fala em um trajeto comum, ...um tronco comum...que tem por exemplo, língua de sinais para todos os professores, porém o último ano tem especificidades”, infere-se que existe um movimento nos cursos de formação inicial no qual se pensam formas diferenciadas de matrizes curriculares nas quais há possibilidade do docente conhecer aspectos básicos de todas as deficiências para no final do curso aprofundar-se em uma especificidade. Contudo, este é um movimento que vem criando força na Argentina, mas ainda não há orientações legais neste sentido.

Corroborando com esta afirmação De Vicente (2003), conforme citado por Ortega e Fuentes (2007, p.113, tradução nossa), enfatiza que “[...] na atualidade, todos os profissionais da educação precisam de alguma formação em Educação Especial, com plena consciência de que o conhecimento de uma matéria não garante a qualidade de seu ensino pelo professor”.

Sendo assim, é importante pensar em estratégias de trabalho aliadas a formação continuada pautada em bases teóricas, que contemplem os docentes que já estão desempenhando suas funções nas mais variadas realidades, ensinando e incluindo os estudantes com deficiência na escola comum, e que não tiveram, em sua formação inicial, subsídios teóricos e metodológicos para ensinar de forma diferenciada e, quiçá, aprendizados para compreender como esses estudantes se apropriam do conhecimento acadêmico.

Ante ao exposto, Michelluzzi (2019, p. 68) alega que “[...] é importante que o especialista promova um ensino/aprendizagem que contribua para o desenvolvimento pleno destes estudantes [com deficiência] pautado em suas potencialidades e não em sua

deficiência”, não podendo dessa maneira desconsiderar o percurso formativo do estudante e todo o conhecimento específico que a DAI pode trazer para assessorar o trabalho do docente da escola comum.

Nesse caso, a formação continuada configura-se como uma possibilidade e precisa ser ofertada aos docentes de modo geral e de forma sistemática. Tanto ao docente da escola comum para fazer frente às especificidades dos estudantes, quanto ao docente de apoio à inclusão, na perspectiva de ampliação do seu conhecimento específico (BUENO, 1999).

Ortega e Fuentes (2007, p. 113, tradução nossa) apoiado em Esteve (2003), acrescentam que, “o que não parece questionável é a necessidade de proporcionar aos professores uma formação específica que lhes permita atender aos alunos com alguma deficiência, do ponto de vista científico e metodológico e não meramente assistencial”.

Sob este aspecto as DAI podem contribuir na formação continuada dos docentes da escola comum uma vez que isto configura-se como uma das atribuições dessas profissionais. Dessa forma, com uma ampla possibilidade de atuação uma vez que podem transitar por todos os níveis do sistema educativo e ainda, em meio as suas funções, as DAI podem contribuir na formação de todos envolvidos no processo de inclusão, como fica explícito em suas falas: “*Também em nível secundário nos pediram para intervir com capacitações e assessoramento*” (Mercedes, tradução nossa), e “*No meu papel de docente de apoio à inclusão, se orienta, assessora e capacita aos atores da instituição de nível (comum) para incluir o estudante com deficiência*” (Eva, tradução nossa).

Diante dessa realidade, o conhecimento que a DAI possui pode ser compartilhado com outros docentes e, inclusive, com os pais dos estudantes, promovendo assim uma formação continuada que respeite as especificidades da realidade escolar em que o estudante está inserido.

Nesse sentido, destaca-se que o trabalho da DAI visa também instrumentalizar, por meio do seu conhecimento específico, o docente da escola comum para que realize um trabalho efetivo com o estudante com deficiência, promovendo um movimento no qual generalista e especialista possam compartilhar vivências e saberes, de forma contínua, uma vez que a formação inicial não consegue ter o alcance e o dinamismo que as mudanças históricas, econômicas e sociais têm.

Diante do exposto, infere-se que independentemente da formação do docente que atua diretamente com o estudante com deficiência, seja ela generalista ou especialista, ambas possuem fragilidades que somente por meio de formação continuada, trabalho colaborativo e um olhar integral focando nas possibilidades de cada estudante, tendo ele deficiência ou não, é que podem contribuir para a construção de uma escola que possibilite a aprendizagem dos estudantes dos conteúdos acadêmicos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Formação Inicial. Argentina.

REFERÊNCIAS

ARGENTINA. Consejo Federal de Educación. **Resolución CFE n° 311**, de 15 de dic. de 2016.

ARGENTINA. Ministerio de Educación de la Nación. **Ley de Educación Nacional. Ley n° 26.206**, de 14 de dic. de 2006.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. **Recomendaciones para le elaboración de diseños curriculares - Profesorado de Educación Especial**. Buenos Aires. 2009.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?** Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba, Editora UNIMEP, v. 3, n. 5, p. 7-26, set. 1999.

CÓRDOBA. Ministerio de Educación. **Resolução n° 1825**, de 16 dic. de 2019.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para a Educação Especial**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

MICHELLUZZI, Sandra. **Concepções do segundo professor de turma sobre o trabalho docente. 2019**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville, Joinville/SC, 2019.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

ORTEGA, José Luis Gallego; FUENTES, Antonio Rodríguez. **Tendencias en la formación inicial del profesorado en Educación Especial**. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 102-117, 2007.

STRECK, Danilo R. **Pesquisar é pronunciar o mundo: notas sobre método e metodologia**. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (Orgs.). Pesquisa participante: o saber da partilha. Aparecida, SP: Idéias e Letras. 2006. P. 259-276.