



XIV ANPED-CO

XIV ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO OESTE

3201 - Trabalho Completo - XIV ANPED-CO (2018)
GT 15 - Educação Especial

PERFIL DE PROFESSORES: CONTRADIÇÕES E OS DESAFIOS PARA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Marta Emidio Pereira Oliveira - UFU - Universidade Federal de Uberlândia

Marley Aparecida Duarte Teixeira - UFU - Universidade Federal de Uberlândia

Lazara Cristina da Silva - UFU - Universidade Federal de Uberlândia

RESUMO

O artigo faz parte de uma pesquisa realizada por meio do projeto macro do grupo que estuda e pesquisa o campo das políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva, com ênfase nas políticas e as práticas da formação docente. Nesse contexto faremos um recorte parcial e fixaremos nossos objetivos em analisar o perfil dos professores que realizaram e concluíram o curso dentre as 11 edições voltados para formação continuada de professores para a escolarização de pessoas Surdas na Modalidade de Educação à Distância - EaD. Os dados foram obtidos por meio do questionário com o método survey, a partir do formulário on-line e os resultados da análise dos dados, expõem o descompasso entre o Atendimento Educacional Especializado-AEE com a sala de aula comum e o paradigma da inclusão.

Palavras chave: Políticas Educacionais. Formação Continuada. Alunos Surdos.

PERFIL DE PROFESSORES: CONTRADIÇÕES E OS DESAFIOS PARA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

RESUMO

O artigo faz parte de uma pesquisa realizada por meio do projeto macro do grupo que estuda e pesquisa o campo das políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva, com ênfase nas políticas e as práticas da formação docente. Nesse contexto faremos um recorte parcial e fixaremos nossos objetivos em analisar o perfil dos professores que realizaram e concluíram o curso dentre as 11 edições voltados para formação continuada de professores para a escolarização de pessoas Surdas na Modalidade de Educação à Distância - EaD. Os dados foram obtidos por meio do questionário como método survey, a partir do formulário on-line e os resultados da análise dos dados, expõem o descompasso entre o Atendimento Educacional Especializado-AEE com a sala de aula comum e o paradigma da inclusão.

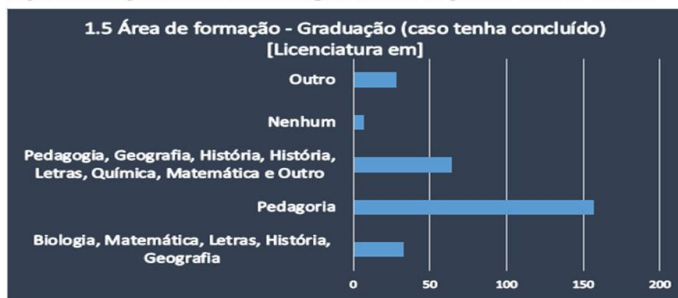
1. INTRODUÇÃO

Este artigo aborda o perfil dos professores das escolas públicas da região sudeste, é parte de uma pesquisa e tem como objetivos refletir sobre as políticas nacionais e os procedimentos de formação continuada de professores para atuar com escolarização do público da educação especial, nas cinco regiões do país, a partir de estudo com egressos do Curso de Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos, ofertado pela Universidade Federal, no período de 2009 a 2015 na modalidade de EaD. O mesmo atende os desafios das políticas educacionais do país voltadas para formação continuada na perspectiva da educação inclusiva especificamente aos estudantes Surdos no contexto da escola comum.

Assim, buscamos suporte de pesquisadores que tem demonstrado uma discussão contemporânea nessa área de estudo como Larrosa (2002), Pimenta (1999-2005), Marin (2005), Fonseca (2002), Foucault (1987-2004), Mantoan (2006), Melo (1999), dentre outros que pesquisam essa área e os desafios da educação inclusiva no país, com suporte dos dispositivos legais para educação.

Nesse universo sobre o perfil, no quadro abaixo analisamos que a graduação em pedagogia ocupa 96% da formação dos cursistas.

Gráfico 1- Demonstrativo da Realidade sobre Área de formação - Graduação dos egressos dos Cursos de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos-Região Sudeste no período de 2009 a 2015.



Fonte: Dados da Pesquisa

Nesse destaque, os trabalhadores, na sua maioria, são concursados da rede pública, com 77% na rede municipal, com importante participação de contratados (22%). Na sequência, associamos essas informações com o nível de experiência dos cursistas no magistério, pois, conforme os dados coletados compreendemos que o tempo de serviço demonstra uma trajetória percorrida no contexto educacional: menos de 1 ano, 05 professores; entre 01 a 3 anos, 04 professores; entre 4 a 6 anos, 26 professores; entre 7 a 9 anos, 43 professores; e mais de 15 anos 138 professores.

Sustentaremos essas convicções na afirmação de Larrosa (2002, p. 21), onde salienta que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Nesse sentido é possível compreender o professor e suas experiências no contexto da prática em sala de aula e no contexto de seu convívio social, o que de acordo com Pimenta (1999), é nesse caminho, que o professor constrói sua identidade e afirma que essa construção ocorre:

[...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. PIMENTA (1999) p.19)

Portanto, com esse ponto de vista, foi estabelecido no universo da amostragem, que 92% dos profissionais são do sexo feminino e 8% do sexo masculino, na faixa etária de 38% com idade entre 35 a 44 anos; 38%, com idade entre 45 a 54 anos; 0,3 % com idade entre 18 a 25 anos; 12%, com idade entre 25 a 34 anos; 8,3% com idade entre 55 a 60 anos e 1,3%, idade acima de 60 anos. Consideramos que esses dados fazem parte da história de vida e está vinculada a experiência em que foram submetidas e subjetivadas, ou seja com a experiência o sujeito escolhe seu modo de ser e a maneira como pretende se portar, “a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um

jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo” (FOUCAULT, 2004a, p. 236), constituindo assim em sua essência de como é ser professor num contexto em que a idade está na faixa 35 e 55 anos e a maioria, mais de 15 anos de profissão, Larrosa, (2002, p.25) completa dizendo que “a experiência é, em primeiro lugar, um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova”.

Educação inclusiva e os desafios para atender estudantes Surdos no contexto das sala de aula comum.

O atendimento ao estudante Surdo no contexto da sala de aula comum, mesmo diante dos avanços das políticas públicas e educacionais, ainda é um grande desafio para o professor. Reconhecemos que debates sobre a Educação Inclusiva tem se intensificado nos últimos anos, mas sua efetivação na prática ainda é um gigante a ser vencido.

Posto isso, de acordo com Pimenta (2005, p.44) os desafios estão associados a “necessidade de formação e exercício docente que valoriza os professores e as escolas como capazes de pensar, articular os saberes científicos, pedagógicos e da experiência na construção e na proposição das transformações necessárias às práticas escolares.”

Nesse mesmo sentido concordamos com Mantoan (2006, p. 54-55) quando afirma que “ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis.” É possível evidenciar que cada professor organiza seus saberes de acordo com a vivência e o contexto em que está localizado, Fonseca (2002, p.98) explica que “a formação, saberes e prática pedagógica não são dissociadas, constituem uma totalidade, um campo de forças e relações dinâmicas, dialéticas, pressupõe movimento e diferença.”

Na visão de Melo (1999, p. 47) “o professor é um dos profissionais que mais necessidade têm de se manter atualizados, aliando à tarefa de ensinar a tarefa de estudar”

Confirmamos essa demanda em portarias, decretos e leis que fomenta a EaD realizada pelos *Instituto Federais* de Educação-IES nas redes públicas e privadas com a ofertas “de especialização e programas de extensão para professores da rede pública que trabalham com o AEE e para professores de salas regulares, das redes municipais e estaduais,” (BRASIL, 2009, p.35). Mesmo que essas ações do governo encontram-se vinculadas à política e a economia neoliberal, percebemos um grande avanço na oferta de cursos para atender as especificidades dos estudantes público da Educação Especial. Contudo, neste processo, é preciso ter o entendimento que nessa perspectiva,

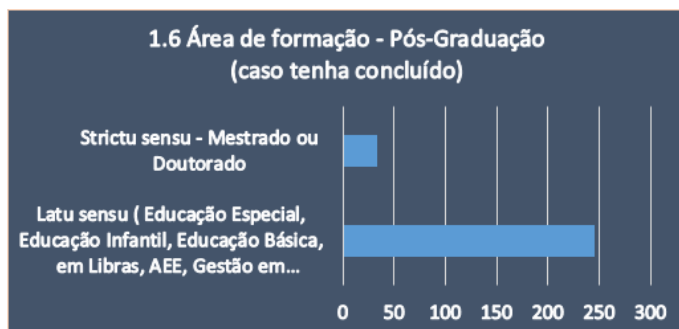
[...] a educação inclusiva é uma proposta que não pode passar por uma análise desvinculada de uma reflexão política, assumida de forma crítica e consciente. Não é uma proposta neutra, mas atende ao sistema capitalista em sua roupagem neoliberal, que busca, pela reforma do Estado, modelar a sociedade aos seus pressupostos. (SILVA, 2008 p. 244)

Nessa visão, transformações são necessárias buscando superar os desafios dos dispositivos legais, exigindo uma política que atenda a formação, visando as implicações na prática pedagógica. Conforme o Plano Nacional da Educação – PNE (2014) “a formação continuada representa um grande aliado, na medida em que possibilita que o professor supra lacunas na sua formação inicial, ao mesmo tempo em que se mantém em constante aperfeiçoamento em sua atividade profissional”.

De acordo com o exposto, a oferta do curso de aperfeiçoamento se propôs a oferecer subsídios teóricos e práticos organizados para professores que trabalham no AEE e em salas regulares, para que vejam o ambiente escolar como espaço contínuo de atividades de aprendizagem.

Por isso, durante a coleta de dados, buscou-se elementos para melhor conhecer a realidade formativa dos cursistas, tanto inicial como a de pós-graduação, conforme pode ser visualizada no gráfico abaixo:

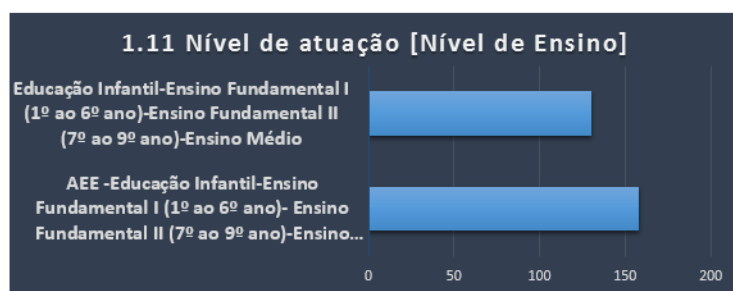
Gráfico 2- Demonstrativo da Realidade relativo a Área de formação - Pós-Graduação continuada dos egressos dos Cursos de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos – Região sudeste no período de 2009 a 2015.



Fonte: Dados da Pesquisa.

Assim, os dados referente a área de formação continuada, indicam que em média 75% dos cursistas possuem especialização *Latu sensu* na área da Educação Especial, e a concentração desse resultado vem ao encontro com as informações do gráfico abaixo, pois o grande maioria dos cursistas atuam na modalidade de Educação Especial, no AEE, significando que essa atuação é específica para profissionais que desempenham um trabalho nas Salas de Recursos Multifuncionais - SRM.

Gráfico 3- Demonstrativo da vinculação profissional relativa a ao Nível de atuação dos egressos dos Cursos de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos-Região Sudeste no período de 2009 a 2015.



Fonte: Dados da Pesquisa

Portanto, os cursistas que responderam ao questionário, confirmaram que atuam nas SRM, no AEE *complementar e/ou suplementar* ao estudante público da educação especial e tem conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva a função de

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p. 16)

Quanto ao nível de atuação, percebemos que, a minoria, em média 30% dos professores regentes, que realizaram o curso voltados para o atendimento de alunos Surdo, atuam em outras modalidade de ensino.

Nessa perspectiva, o foco de participação confirma sua destinação àqueles que atuam no AEE, esse dado provoca reflexões, pois os desafios da educação inclusiva estão aliados a formação de todos da escola e visa atender as diferenças, ou seja, os estilos e ritmos de aprendizagem nesse contexto. A estrutura do AEE descrita na Resolução CNE/CEB nº 4/2009 no o Art. 5º, estabelece que esse atendimento seja no turno inverso da escolarização e não sendo substitutivo às classes comum.

Questionamos não o trabalho realizado pelo AEE, mas, como o professor regente terá suporte e conhecimento sobre o estudante Surdo? Mesmo porque, a sua escolarização acontece no turno inverso do AEE. Então, conforme os nossos estudos evidenciam, a formação oferecida visa atender as especificidades do estudante Surdo, porém, poucos professores regentes participam dessa formação.

Ainda há outros desdobramentos a se preocupar, pois na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, no Art. 12, inciso VIII, indica que as atribuições dos profissionais que atuam no AEE devem “estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares”. (BRASIL,2009, p.3). Como ver essa realidade principalmente quando o estudante Surdo está em sala de aula comum? Como será realizada essa articulação, haja vista, que nas SRM o trabalho desenvolvido no AEE é no outro turno?

Desvelamos aqui uma trama entre as atribuições da sala de aula comum e as decorrentes dos serviços da educação especial, bem como, os princípios da Educação para Todos (1990), com destaque às políticas educacionais para formação de professores no princípio da inclusão.

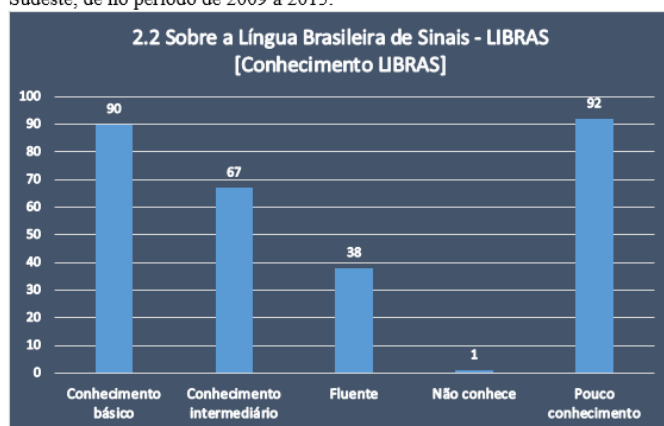
Percebemos uma inversão de valores para o serviço do AEE, pois o mesmo, foi instituído para contribuir com o processo de escolarização, não para substituí-la (BRASIL, 2008). Portanto, o AEE não tira a responsabilidade do ensino regular que tem a função de resgatar as práticas educativas na perspectiva inclusiva. É, como Mantoan (2006b, p. 100), chama atenção,

[...] há que se evitar o que é muito comum atualmente: a invasão do professor especializado na rotina e nas práticas na sala de aula comum e a dependência do professor dessa sala, que acaba por abandonar suas responsabilidades com relação com ao aluno com deficiência, deixando-o nas mãos do colega especializado.

Contudo, visando reforçar o discurso de investimentos e resignificar os espaços escolares em condições acessíveis, foi e está sendo enviado para as escolas de todo país, as SRM, pelo o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Nessa perspectiva, é notório que as estratégias das políticas para um educação inclusiva é investir na garantia do acesso, na infraestrutura, na acessibilidade, sendo estas ações necessárias, contudo, não vemos uma política que se preocupa com a aprendizagem, princípio que se propõem a perspectiva inclusiva, além disso, proporciona mais visibilidade ao AEE.

Nesse ponto de vista, de acordo com o questionário aplicado na região Sudeste, sobre o conhecimento dos professores cursistas sobre a Libras, o gráfico abaixo apresenta um resultado que vem reforçar o descompasso, pois a Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência orienta a formação apenas para o AEE no Art. XI, pois, a “formação e disponibilização de professores para o AEE, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio”.(BRASIL,2015, p.4).

Gráfico 4 – Demonstrativo do Conhecimento da Libras pelos Cursistas do Curso de Atendimento Educacional Especializado para Estudantes Surdos - Região Sudeste, de no período de 2009 a 2015.



Fonte: Dados da Pesquisa.

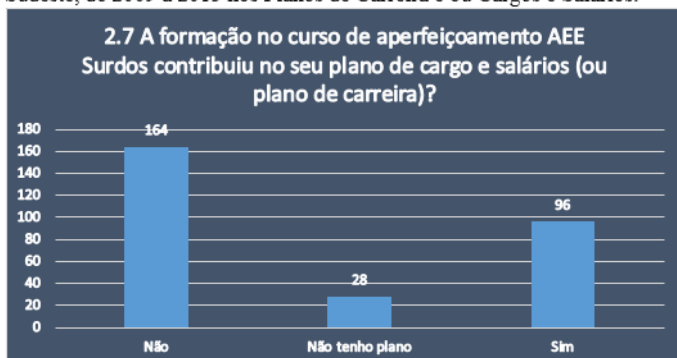
A análise é preocupante, pois, esses profissionais em sua maioria atuam nas SRM no AEE, e nos leva refletir, como esses especialistas do AEE realizam o trabalho pedagógico complementar para o estudante Surdo, se poucos são fluentes em Libras?

Com esses resultados, destacamos a relevância do curso de formação para atendimento ao estudante Surdo nas salas de aula comum e no AEE, evidenciando um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional. Segundo Marin, (2005, p. 6), “a

formação continuada consiste em propostas que visem à qualificação, à capacitação docente para uma melhoria de sua prática, por meio do domínio de conhecimentos e métodos do campo de trabalho em que atua.”

Com esse enfoque, outro dado que buscamos analisar foi se a formação no Curso de aperfeiçoamento AEE-Surdos contribuiu no seu plano de cargo e salários e/ou plano de carreira

Gráfico 5 – Demonstrativo das contribuições aos Cursistas do Curso de Atendimento Educacional Especializado para Estudantes Surdos, da Região Sudeste, de 2009 a 2015 nos Planos de Carreira e ou Cargos e Salários.



Fonte: Dados da Pesquisa

Os resultados apontados pelo gráfico, podem ser analisados sob dois pontos de vista, um deles, é o fato do cursista se interessar pela formação continuada, mesmo sem ter vantagem salarial, admite que o professor preocupa-se com o aperfeiçoamento de sua prática. Por outro lado, não sendo valorizado, sem incentivo salarial, pode resultar em desinteresse pelo aperfeiçoamento da prática pedagógica. Outro aspecto, é a significativa participação professores que não possuem planos de Cargos e Salários em uma região desenvolvida como a sudeste.

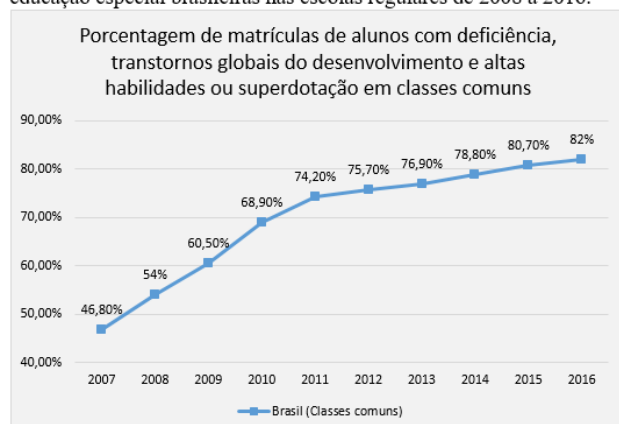
PARA REFLETIR...

Os resultados evidenciaram que a maioria dos professores das escolas públicas da região da sudeste possuem diferentes níveis de formação acadêmica, sendo a maior parte atua na Educação Especial e a minoria atuam na sala de aula comum. Quanto a formação continuada, mesmo que os dados indiquem que mais da metade dos professores realizaram algum tipo de formação, são voltados para Educação Especial, seja *Lato*, *Stricto Sensu* ou em cursos de extensão. Os desdobramentos desse estudo, apontam a necessidade de ampliar o debate referente aos investimentos das políticas educacionais para formação de professores que atuam no contexto da sala de aula comum, bem como, ao ensino de Libras.

Esse descompasso reforça a exclusão do estudante Surdo e/ou dos alunos público da educação especial, pois o professor regente, inferimos que, pelo enunciado do curso, ele não vê proximidade com a sua prática, restringem segundo Foucault (2008, p. 116) à identidade do enunciado, identifica como “domínio no qual podemos utilizá-lo ou aplica-lo; pelo papel ou função que deve desempenhar”, nesse caso, não no AEE, mas na sala de aula comum.

Portanto, não podemos associar ao discurso de que a inclusão tem avançado nos últimos anos considerando apenas o crescente índices de matrículas de alunos público da Educação Especial no contexto da escola comum, como está apresentado no quadro abaixo, dados do observatório do PNE e elaborado sob a visão de Todos pela Educação.

Gráfico 6 – Demonstrativo da evolução dos estudantes público da educação especial brasileiras nas escolas regulares de 2008 a 2016.



Observatório do PNE Fonte: Mec/Inep/DEED/Censo Escolar Elaboração: Elaboração: Todos Pela Educação

De acordo com o MEC/Inep/ DEED/Censo escolar em decorrência dos dispositivos da política educacional, entre 2007 e 2016, houve um aumento de matrículas de 306.136 para 698.768 cerca de 118% desses estudantes em classes comuns, segundo o documento, sinaliza e rompe com o histórico da exclusão, a celebração procede, contudo ainda não podemos associar o acesso ao êxito de uma proposta na perspectiva inclusiva em educação.

Finalizamos com as reflexões de com Foucault (1987, p. 58) que a inclusão educacional é “um processo de disciplinarização dos excluídos, portanto, processo de controle social e manutenção da ordem da desigualdade social”, ela representa um novo modelo que afunila o modo de como vemos as diferenças na sociedade, apontando para que esta se acomode e inicie outro discurso que variam nas regiões, “nossa escola é inclusiva” ou “os alunos da inclusão”, mas as implicações da prática ainda está sob a ordem disciplinar com a metodologia tradicional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. (2016). **Censo Escolar**. Brasília, MEC/INEP.

_____. (2015). **Lei Brasileira de Inclusão** Lei nº 13.146 Brasília, SECADI/MEC, de 6 de Julho de 2015

_____. **Planejando a Próxima Década** – conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação/ Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014.

_____. (2009). **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. CNE/CEB 4/2009. DOU da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.

_____. (2008). **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva** Brasília, 2008.

_____. (2002). Decreto 5.626. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. DOU da União em 22/12/2005.

_____. (1994). **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, Corde, 1994. Brasília:UNESCO.Brasília: MEC/SEESP, 1994.

FONSECA, S. G.(2002). **Saberes da experiência, histórias de vida e formação docente** In: CICILLINI, G. A.; NOGUEIRA, S. V. Educação Escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas. Uberlândia: EDUFU, 2002.

FOUCAULT, M.(2004a). **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004

_____, M. (1987). **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas** São Paulo:

Martins Fontes.

LARROSA, Jorge. (2002). **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, nº 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr., 2002.

MARIN, Alda Junqueira. **Didática e trabalho docente**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Églér. (2006b). PRIETO Rosângela Gavioli **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006, 103p.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (2006). **Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha**. São Paulo: Summus, 2006, p. 15-29.

MELO, Maria Teresa Leitão. (1999). **Programas oficiais para formação dos professores da educação básica**. Revista Educação & Sociedade, ano XX, n 68, p.45-59, 1999.

ONU. (1990). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtiem.1990.

PIMENTA, Selma Garrido. (2005). **Professor reflexivo: construindo uma crítica** IN: Pimenta, Se Gledson, (org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). (1999). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo. Cortez. 1999

SILVA, Lazara Cristina da. (2008). **A LDB, as políticas públicas e a formação de professores: rumo ao paradigma da inclusão educacional?** In: Silva, Maria Vieira e MARQUES, Mara Rúbia Alves (orgs.) **LDB: balanços e perspectivas para a educação brasileira**, Campinas, SP: Alínea, 2008.