

Políticas de formação docente para o atendimento educacional especializado na educação infantil em Redes Municipais de Ensino do Rio Grande do Sul

Joseane Frassoni dos Santos

Mayara Costa da Silva

Claudio Roberto Baptista

Cláudia Rodrigues de Freitas

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Resumo

O presente artigo tem por objetivo prioritário analisar a formação do professor do atendimento educacional especializado que atua na educação infantil, considerando como as Redes Municipais de Ensino de Porto Alegre, Santa Maria e Uruguaiana vêm regulamentando tais exigências para o exercício da função. A metodologia, de abordagem qualitativa, tomou por base a análise dos documentos normativos que se referem à educação infantil, à formação docente e à educação especial, bem como os Microdados do Censo Escolar (2019) e os indicadores de formação dos professores das redes pesquisadas. Estes materiais foram analisados à luz do referencial teórico que se associa ao pensamento sistêmico. As análises apontam a importância do debate e a reduzida porcentagem de professores do atendimento educacional especializado com formação específica para o trabalho docente com alunos da educação infantil.

Palavras-chave: formação docente; educação infantil; atendimento educacional especializado

Teacher training policies for specialized educational services in child education in the Municipal Educational System of Rio Grande do Sul

Abstract

This paper primarily aims to analyze the training of specialized educational service teachers who work in child education, considering how the Municipal Educational networks of Porto Alegre, Santa Maria, and Uruguaiana have regulated such requirements for the exercise of the function. The qualitative-approach methodology is based on the analysis of normative documents that relate to child education, teacher training and special education, as well as the Microdata from the School Census (2019) and the training indexes of the teachers from these educational systems. These materials were analyzed in the light of the theoretical framework that is associated with systemic thinking. The analysis points to the importance of debate and the low percentage of teachers in specialized educational services with specific training for teaching early childhood students.

Keywords: teacher training; child education; specialized educational service

Introdução¹

A educação infantil é considerada a primeira etapa da Educação Básica, abrangendo a educação de crianças pequenas e compreendendo a faixa etária de 0 a 5 anos (sendo de 0-3 anos a etapa da creche e de 4-5 anos a etapa da pré-escola). Neste sentido, percebe-se a necessidade primeira e urgência em formar as professoras que já atuavam nessa primeira etapa da educação básica, considerando as atuais configurações da etapa de ensino. Hoje, tem-se à disposição conhecimento de que a primeira infância se constitui como uma etapa fundamental para o processo de desenvolvimento das crianças pequenas, pois é nesta etapa que elas vão desenvolvendo sua autonomia, aprendem por meio do brincar e das relações com seus pares e com os adultos.

Nos últimos trinta anos podemos acompanhar mudanças com relação às políticas de inclusão escolar, com forte tendência de aumento das matrículas no ensino comum e instituição de serviços de apoio. No presente texto, analisamos as tendências das políticas relativas à formação docente para a educação infantil, no estado do Rio Grande do Sul. Trata-se de um estado com 11.377.239 habitantes, no âmbito do qual selecionamos três cidades para a realização da pesquisa: Porto Alegre, capital do estado, com 1.483.771 habitantes; Santa Maria, localizada na região central, com 282.123 habitantes e Uruguaiana, com 126.970 habitantes (BRASIL, 2019). Com base na exploração de pesquisas e dispositivos normativos, bem como no levantamento de informações relativas aos microdados do censo escolar da Educação Básica, tivemos como meta constituir um panorama acerca da configuração de tais políticas, com foco na formação do professor responsável pelo atendimento educacional especializado ofertado na etapa da educação infantil.

Cabe destacar que a educação infantil foi, por muito tempo, vista como etapa de cuidado, com precária vinculação com processos de ensino-aprendizagem. Um dos efeitos relacionados a esta perspectiva pode ser observado ainda hoje quando olhamos para a formação docente das professoras das escolas de educação infantil, etapa na qual ainda atua um número significativo de professores sem a formação mínima admitida, em nível normal (SILVA, 2014), contrariando aquilo que se coloca na Lei nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

O estudo tem como base teórica as investigações que valorizam a complexidade, a partir do pensamento sistêmico, apostando na compreensão da instabilidade associada à constituição do mundo, com grande valorização da implicação que caracteriza o ato de investigar e o papel dos investigadores. Desta forma, olhamos para a configuração e a operacionalidade que se associam às políticas de inclusão escolar em um constante processo de transformação ou em movimento contínuo e recursivo, propulsor de mudanças e, contemporaneamente, baseado na tendência à continuidade de processos da “tradição”, conforme Vasconcellos (2012).

Podemos afirmar que o investimento nos processos de escolarização para as crianças pequenas, bem como para os alunos que são considerados público-alvo da educação especial, são relativamente recentes. Diante disso, torna-se fundamental a proposição de reflexões que articulem as temáticas, buscando dar visibilidade às proposições e às iniciativas, reiterando a importância de tais movimentos e alavancando a necessidade de continuarmos investindo em tais processos.

Sobre formações no contexto brasileiro...

A educação infantil, como primeira etapa da educação básica, requer profissionais atentos às especificidades dessa faixa etária, a qual tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos por meio da complementação da ação da família e da comunidade (BRASIL, 2013).

¹ Parte das reflexões aqui traçadas derivam das pesquisas de Silva (2014) e Santos (2017).

No que se refere aos processos de inclusão na educação infantil, destaca-se a importância de propiciar às crianças pequenas e público-alvo da educação especial a convivência com seus pares, bem como possibilitar que elas tenham as mesmas oportunidades de desenvolvimento que as demais crianças por intermédio do brincar, do jogo, da socialização. Além deste aspecto, a inclusão na educação infantil pode ser considerada primordial, pois “a concepção da diferença como potência começa a ser compreendida desde cedo, tanto pelas crianças sem deficiência, como pelos demais atores do contexto escolar” (SANTOS, 2017, p. 90).

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva, como uma modalidade transversal às demais etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2008), possibilita que as crianças pequenas estejam inseridas em instituições educacionais comuns desde a tenra infância. Esta possibilidade de inserção em espaços comuns de convivência amplia o repertório das crianças com deficiência e se constitui como um processo fundamental “para a consolidação do sistema educacional inclusivo” (BRASIL, 2015, p. 2).

Dentre as ações que qualificam os processos de inclusão está a oferta do atendimento educacional especializado, que tem caráter complementar ou suplementar a formação do aluno visando à eliminação de barreiras (BRASIL, 2009b). No âmbito da educação infantil, a Nota Técnica nº 2 de 2015 (BRASIL, 2015) define as orientações para a organização e oferta do atendimento educacional especializado nesta etapa de ensino, enfatizando a importância de as crianças terem acesso desde cedo a recursos acessíveis (físicos e pedagógicos).

No que concerne às políticas de formação docente para atuação no atendimento educacional especializado, pode-se afirmar que os anos 2000 tiveram fundamental importância, embora este seja um tema associado a indefinições que se traduzem em diferentes interpretações por parte dos responsáveis pela gestão escolar. No plano da formação continuada dirigida a gestores e educadores, o ano de 2003 se destaca em função do início do Programa ministerial Educação Inclusiva: direito à diversidade. A proposição tinha como principal objetivo articular a formação de gestores e docentes com vistas a tornar os sistemas de ensino inclusivos. Para tanto, os estados do Brasil foram organizados em municípios-polo, distribuídos de forma estratégica com relação à sua localização, com o intuito de tornarem-se multiplicadores de formações para os municípios de abrangência.

Cabe destacar, com relação à formação inicial do professor de educação especial, que até o ano de 2006, este era formado -de forma prioritária- a partir do curso de pedagogia com habilitação específica para a área. A Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, ao extinguir as habilitações específicas articuladas a esta formação, passa a ofertar um percurso formativo generalista.

A partir disso, delinea-se uma proposição formativa para o professor de educação especial, a qual deságua em dois diferentes percursos: a formação que envolve a licenciatura plena em educação especial, com oferta reduzida no contexto nacional, e a que envolve a formação em licenciatura somada a um curso de capacitação ou especialização na área.

A Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que apresenta um novo direcionamento para a política da área, nesse sentido, propõe como objetivo

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais. (BRASIL, 2008, p. 14)

Ela garante, entre outras questões, a formação de professores para atendimento educacional especializado, conceito que ganha visibilidade com o grande investimento da ação desse docente especializado considerada complementar e suplementar ao ensino comum, fortemente concentrada

em salas de recursos. Segundo este documento, para a atuação na área da educação especial, o professor deve ter:

[...] como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2008, p. 17)

Sobre isso, a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, afirma, em seu artigo 12, que para a atuação no âmbito do atendimento educacional especializado, o professor deve ter uma formação inicial que o habilite a ser professor, seguida de uma formação na área da educação especial.

Tanto o documento da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008) quanto a Resolução nº 4/2009 estabelecem orientações acerca da formação docente para atuar na área da educação especial, permitindo múltiplas leituras. Este movimento pode ser observado nas normativas vinculadas à área, o que indica uma fragilidade nos direcionamentos relacionados à formação docente vinculada à educação especial. Tal fragilidade se expressa por meio de orientações amplas e genéricas acerca de como deveria se formar o professor para a área, bem como acerca das múltiplas funções que devem ser assumidas por esse profissional. Compreende-se que este movimento pode ser lido como um dos efeitos de um país composto de contextos tão heterogêneos e diversos, o que se expressa nas configurações das diferentes redes de ensino, proposições formativas etc.

Desta forma, compreende-se que refletir acerca da formação do professor responsável pelo atendimento educacional especializado atuante na educação infantil pode se constituir como aspecto qualificador das práticas desenvolvidas por estes docentes, bem como nos ajuda a traçar um mapeamento acerca da configuração das políticas de formação que se constituem em redes de ensino específicas, na busca por compreender os princípios que balizam a sua organização em contextos tão diversos.

Metodologia

Diante da proposição de traçar um desenho acerca da política de formação docente relativa ao professor especializado em educação especial atuante na educação infantil, compreendemos a importância de afirmarmos nossa compreensão acerca da possibilidade de uma constituição que decorre das nossas lentes. Desta forma, reiteramos, a partir do pensamento sistêmico, a impossibilidade de objetividade no que concerne a interpretação de uma realidade possível.

Este trabalho está organizado metodologicamente com base na apresentação dos índices do Censo Escolar (2019) sobre os indicadores da formação de professores, além de considerar a análise da literatura especializada e dos documentos normativos e orientadores relativos aos contextos investigados. A busca dos dados auxilia a compreender o panorama da formação de professores para atuação no atendimento educacional especializado e a analisar se há um investimento de formação específica para atuar na educação infantil nos municípios considerados na pesquisa.

O objetivo da pesquisa é analisar a formação do professor do atendimento educacional especializado que atua na educação infantil, considerando como as Redes Municipais de Ensino de Porto Alegre, Santa Maria e Uruguaiiana vêm regulamentando tais exigências para o exercício da

função. Cabe destacar que os municípios selecionados para a pesquisa estavam entre os quatorze municípios-polo que constituíam o estado do Rio Grande do Sul, no âmbito do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.

A busca em material digital deu-se, em um primeiro momento, a partir da exploração das normativas disponíveis no Portal do Ministério da Educação (MEC) que apontam as diretrizes para a formação do professor do atendimento educacional especializado em âmbito nacional. Após isso, foi realizada ainda uma busca nos sites das secretarias municipais de educação de Porto Alegre, Santa Maria e Uruguaiana.

A prospecção dos dados no Microdados do Censo Escolar (2019), com base nos indicadores de formação, se constitui como parte do processo metodológico a fim de verificar o número de professores do atendimento educacional especializado com formação continuada na creche e pré-escola. Para tanto, foi utilizado o programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences*.

A formação docente do professor do atendimento educacional especializado na educação infantil: o contexto das RMEs de Porto Alegre, Santa Maria e Uruguaiana

Nesta seção apresentamos as normativas que orientam a formação do professor do atendimento educacional especializado para atuação na educação infantil. A organização do atendimento educacional especializado para a faixa etária também é apresentada no intuito de enfatizar a singularidade da etapa de ensino.

Porto Alegre

A formação do professor especializado na RME de Porto Alegre é prevista na Resolução nº 013, de 5 de dezembro de 2013, que tem como diretriz

[...] a formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas ou complementação de estudos em cursos de no mínimo 360 horas ou em nível de pós-graduação em áreas específicas da educação especial ou educação inclusiva. Além disso, se possibilita que, aos/as professores/as que já estão exercendo o magistério, devem ser oferecidas pelo Município oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, buscando parcerias com instituições de ensino superior. (PORTO ALEGRE, 2013, p. 30)

A normativa está de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 04, de 2 de outubro de 2009, na exigência de formação para a docência com a especificidade em educação especial.

A RME de Porto Alegre é pioneira na oferta do atendimento educacional especializado na educação infantil, que teve início em 1990 em uma escola especial e depois ampliada para quatro escolas especiais². Conforme Zortéa (2007), Benincasa (2011), Freitas (2015) e Santos (2017), este apoio especializado é ofertado de duas formas: a Educação Precoce -EP- (0 a 3 anos) e a Psicopedagogia Inicial -PI- (4 a 5 anos). Em relação à formação necessária para atuação na educação infantil, Zortéa (2007) e Benincasa (2011) apontam que, além da formação em estimulação precoce para o atendimento na EP e PI, os professores têm formação em outras áreas como psicopedagogia, fonoaudiologia, estimulação precoce, psicanálise. Para Santos (2017), ao regulamentar a formação específica para atuação com os bebês e crianças pequenas, a RME de Porto Alegre demonstrava o cuidado com a faixa etária. Silva Jr., Baptista, Freitas (2014) analisam a trajetória escolar e o apoio

² EMEEF Prof. Elyseu Paglioli, EMEEF Prof. Luiz Francisco L. Borges, EMEEF Lygia Morrone Averbuck, EMEEF Tristão Sucupira Vianna.

especializado oferecido em escolas especiais do município, discutindo os efeitos desse apoio em termos de inclusão desses alunos no ensino comum. Para os pesquisadores, a oferta deste serviço em escolas especiais reforça a manutenção de matrícula das crianças que frequentam o atendimento especializado nessas escolas, o que caracteriza a organização de um ensino substitutivo ao ensino comum, contrariando as normativas que direcionam a inclusão dos alunos público-alvo da educação especial nas escolas comuns.

Em 2020, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, a RME ofertou turmas de educação infantil em trinta e cinco escolas de ensino fundamental (PORTO ALEGRE, 2020). Nestas escolas, o apoio especializado para a educação infantil é ofertado na própria escola por meio da atuação da professora da Sala de Integração e Recursos (SIR) do ensino fundamental que, em alguns casos, não tem formação específica para atuar com a faixa etária de alunos da educação infantil, pois possui a formação em licenciatura que não necessariamente a Pedagogia.

Em 2019, por meio de edital interno, “Edital 02/2019 processo seletivo simplificado - Educação Especial”, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) lançou o processo seletivo visando ao atendimento ao público-alvo da Educação Especial. O edital designa como formação exigida para atuação no atendimento educacional especializado na educação infantil:

3.1 Para atuação como professor de Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial faz-se necessário, no mínimo:

- a) curso de graduação em Licenciatura Plena e
- b) curso de pós-graduação Lato sensu (Especialização) em Psicopedagogia e/ou Estimulação Precoce e/ou Psicomotricidade e
- c) curso de pós-graduação Lato sensu (Especialização) em Educação Especial ou Educação Inclusiva. (PORTO ALEGRE, 2019, p. 15)

Observamos que parece existir uma atenção dirigida à especificidade do atendimento aos bebês e crianças pequenas matriculadas nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) e nas instituições infantis conveniadas, expressa no edital de 2019, ao exigir o curso de Estimulação Precoce e/ou Psicomotricidade como formação. Para atuação como professor da SIR nas EMEFs:

3.2 faz-se necessário, no mínimo, conforme Instrução Normativa 01/2016:

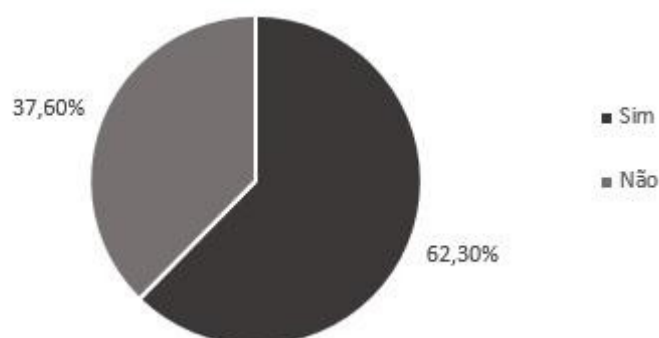
- a) curso de graduação em Licenciatura Plena e
- b) curso de pós-graduação Lato sensu (Especialização) em Educação Especial ou Educação Inclusiva. (PORTO ALEGRE, 2019, p. 15)

Inferese que essa atenção dirigida à faixa etária de 0 a 5 anos não se mantém com a abertura de turmas de educação infantil nas EMEFs, pois a formação exigida para atuar no apoio especializado nestas escolas não requer uma formação específica para a educação infantil. A possibilidade de formação de graduação em Licenciatura Plena, sem a exigência de formação específica, como apontado no inciso “b) curso de pós-graduação Lato sensu (Especialização) em Psicopedagogia e/ou Estimulação Precoce e/ou Psicomotricidade”, que prevê a formação para atuação com os alunos das EMEIs e das escolas infantis conveniadas, fragiliza o serviço ofertado a essa faixa etária nas EMEFs, considerando a especificidade da atuação com as crianças pequenas. Entende-se a relevância da oferta do atendimento educacional especializado nas EMEFs, em virtude do zoneamento das escolas especiais, o qual dificulta que as famílias possam comparecer aos atendimentos individuais. No entanto, considerada a singularidade do trabalho em questão, pode-se reconhecer a importância de o professor especializado ter a formação específica para atuar com o público-alvo da educação infantil.

A seguir, apresentamos o gráfico que traz a porcentagem relativa à Formação Continuada com

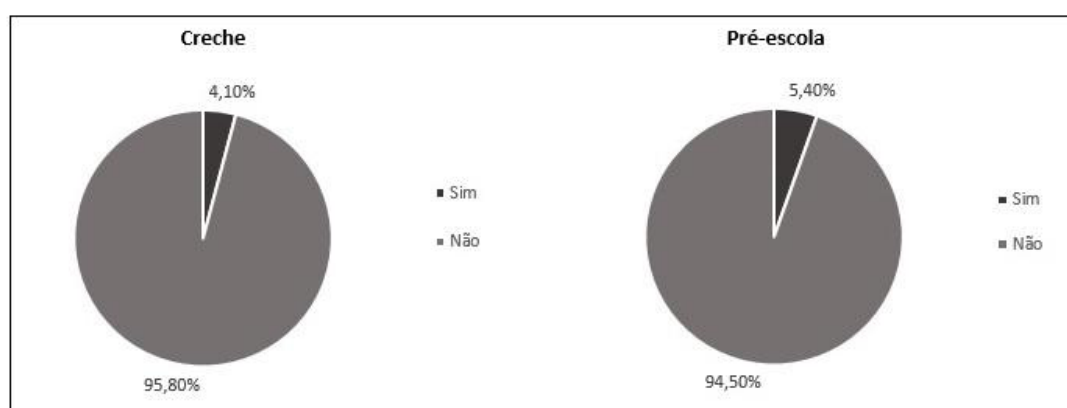
no mínimo 80 horas – Específico para Educação Especial do professor do AEE em Porto Alegre no ano de 2019:

Gráfico 1: Formação Continuada com no mínimo 80 horas - Específico para Educação Especial do professor do AEE em Porto Alegre, 2019.



Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar MEC-INEP de 2019.

Gráfico 2: Formação Continuada com no mínimo 80 horas - Específico para Educação Especial, creche e pré-escola do professor do AEE em Porto Alegre, 2019.



Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar MEC-INEP de 2019.

Considerando que na RME de Porto Alegre o apoio especializado na educação infantil acontece em quatro escolas especiais, nas quais há exigência de formação específica para atuar com a etapa, e tendo em conta que este atendimento também está ocorrendo nas escolas de ensino fundamental com turmas de educação infantil, pode-se identificar que o número de professores do apoio especializado com formação continuada específica na creche e pré-escola é muito reduzido.

Santa Maria

A Resolução CMESM nº 31, de 12 de dezembro de 2011, “Define Diretrizes Curriculares para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria - RS” e aponta, no Título V, art. 30, a formação em licenciatura plena em Educação Especial como requisito para atuação na Educação Especial, prevendo no Parágrafo único: “Para atuar no AEE o educador especial necessita ter formação específica, a qual poderá ser realizada em nível de complementação de estudos, pós-graduação ou capacitação em serviço” (SANTA MARIA, 2011, p. 11). Santos (2017) salienta que a Resolução não apresenta uma formação específica para atuação na educação infantil.

Cabe destacar que se estabelece uma contradição nos excertos da referida resolução, tendo em vista que são apresentadas as duas proposições formativas, como se a atuação em educação especial e no atendimento educacional especializado fossem divergentes. Tal concepção, nesse sentido, não tem sintonia com o que é apresentado nas normativas brasileiras para a área (BRASIL, 2008; BRASIL, 2009a), que admitem as duas trajetórias formativas, de forma concomitante.

O Edital Concurso Público 002/2020/MAG (SANTA MARIA, 2020) na seção “1.1.1 - Tabela de cargos, Professor de Educação Especial” prevê como escolaridade e/ou outros requisitos exigidos para a posse:

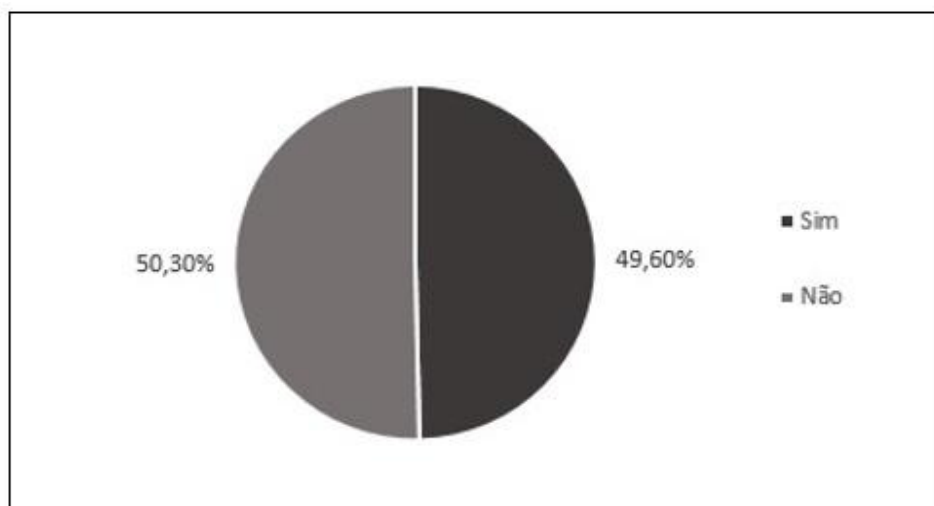
Ensino Superior em Educação Especial ou Curso Superior de Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação específica em educação especial ou em curso de pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura plena – ou Licenciatura Plena em Educação Especial. (SANTA MARIA, 2020, p. 3)

O presente edital abre a possibilidade de formação em Licenciatura Plena em Pedagogia acrescida de formação em curso de pós-graduação na área.

O atendimento educacional especializado na educação infantil na RME de Santa Maria (SANTOS, 2017) teve início em 2005. Meirelles (2016) aponta que este atendimento era ofertado em quatro salas de recursos, por meio da atuação de três professoras. Importante enfatizar que o apoio especializado na respectiva rede tem uma organização singular com base no trabalho colaborativo entre a professora especializada e a professora da sala de aula comum (SANTOS, 2017).

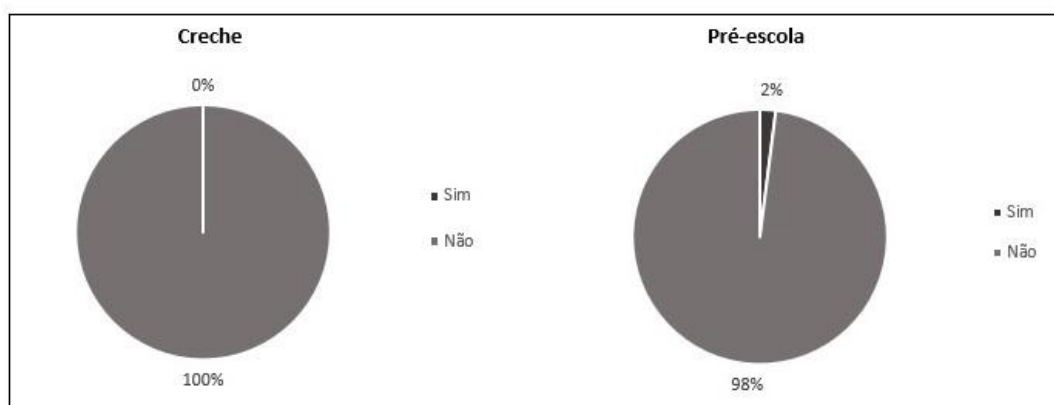
A seguir, apresentamos o gráfico que traz a porcentagem relativa à Formação Continuada com no mínimo 80 horas - Específico para Educação Especial do professor do AEE em Santa Maria no ano de 2019:

Gráfico 3: Formação Continuada com no mínimo 80 horas - Específico para Educação Especial do professor do AEE em Santa Maria, 2019.



Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar MEC-INEP de 2019.

Gráfico 4: Formação Continuada com no mínimo 80 horas - Específico para Educação Especial, creche e pré-escola do professor do AEE em Santa Maria, 2019.



Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar MEC-INEP de 2019.

A RME de Santa Maria não prevê a exigência de formação específica para o professor de apoio especializado atuar na educação infantil; deste modo, observa-se a ausência de formação continuada específica para docentes atuantes em creches e um número reduzido de casos de docentes com essa formação atuando na pré-escola.

Uruguaiana

A RME de Uruguaiana Lei nº 4111, de 4 de julho de 2012, estabelece:

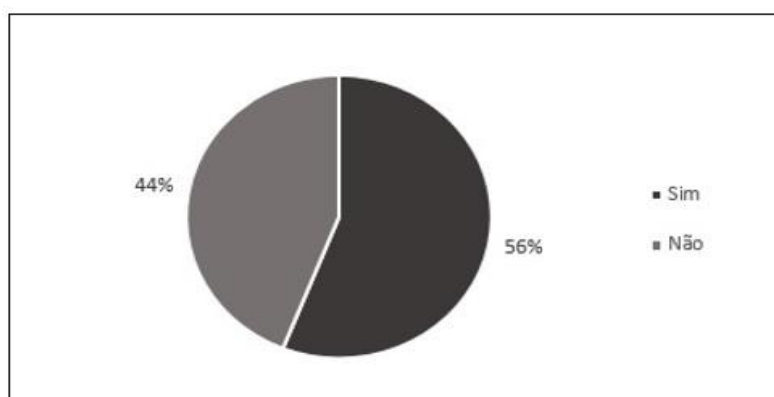
V – Professor de Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil: Licenciatura de Graduação Plena em Educação Especial ou Licenciatura de Graduação Plena em qualquer área do currículo e curso específico de formação na área do Atendimento Educacional Especializado, o qual poderá assumir diferentes formatos a critério da agência formadora, quer seja de capacitação, aperfeiçoamento ou extensão universitária, de no mínimo 180 (cento e oitenta) horas ou de Pós-graduação na área de Educação Especial ou do Atendimento Educacional Especializado. (URUGUAIANA, 2012)

A normativa, apesar de definir um título específico para a formação do professor do apoio especializado para a educação infantil, não traz especificações sobre a atuação com a faixa etária. Santos (2017) ressalta que em 2016 a RME de Uruguaiana fazia investimento na formação continuada, com formações que ocorriam mensalmente.

O atendimento educacional especializado na RME de Uruguaiana iniciou-se em 2012 e contava com doze salas de recursos e sete professores de apoio especializado que dividiam sua carga horária para efetivação dos atendimentos às crianças (SANTOS, 2017). Em 2016, a RME tinha quatorze escolas municipais de educação infantil. Segundo Santos (2017), havia um movimento de alguns professores especializados em estabelecer um trabalho colaborativo com o professor na sala de aula regular, mas como uma ação ainda muito inicial. Atualmente, a RME conta com dezenove EMEIs (URUGUAIANA, 2020).

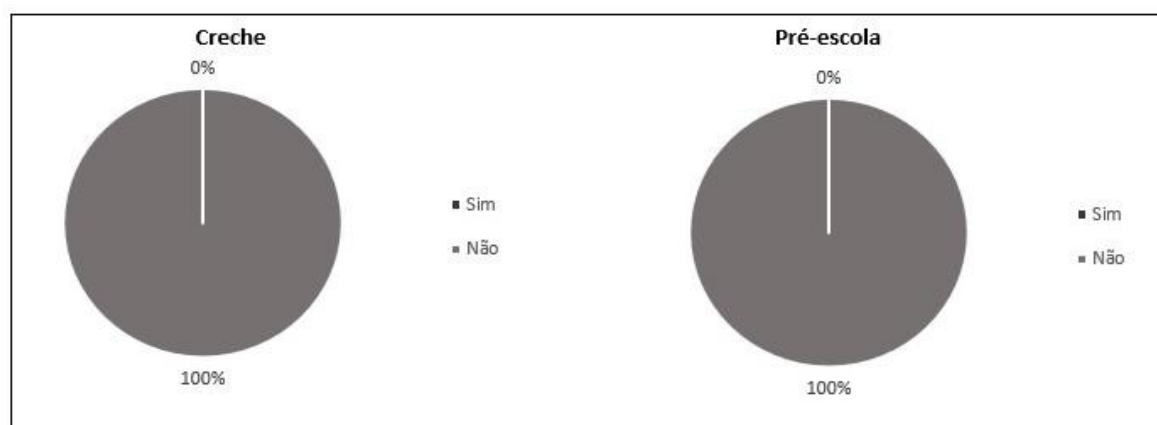
A seguir, apresentamos o gráfico que traz a porcentagem relativa à Formação Continuada com no mínimo 80 horas - Específico para Educação Especial do professor do AEE em Uruguaiana no ano de 2019.

Gráfico 5: Formação Continuada com no mínimo 80 horas - Específico para Educação Especial do professor do AEE em Uruguiana, 2019



Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar MEC-INEP de 2019.

Gráfico 6: Formação Continuada com no mínimo 80 horas - Específico para Educação Especial, creche e pré-escola do professor do AEE em Uruguiana, 2019.



Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar MEC-INEP de 2019.

A RME de Uruguiana, mesmo especificando a importância da formação para atuação com a educação infantil, não apresentava professores especializados com formação específica para atuação na creche ou pré-escola.

Considerações finais

As instituições de Educação Infantil são, muitas vezes, percebidas ainda como espaços nos quais predominam ações de cuidado e assistencialismo, o que contribui para a visão que não valoriza a necessidade de formação desses professores. Esse olhar faz parte de uma construção histórica, a qual contribuiu para a percepção da Educação Infantil como área que envolve, de acordo com Fernandes, Horn e Silva (2009, p. 48), “objetivos tidos como de baixa necessidade de estudo mais aprofundado, caracterizando cenário de falta de formação [...]”. Horn (2004) afirma:

Sabemos que anos e anos de uma prática voltada somente para a guarda e para o cuidado, de pouca atenção à formação profissional dos educadores infantis e de um atendimento precário em todos os sentidos não se dissiparão como em um passe de mágica. É chegado o momento de muito trabalho, de muitas

modificações, sejam estruturais, sejam pedagógicas. (HORN, 2004, p. 14)

Aliamo-nos à visão de Horn (2004), destacando a necessidade de investimentos na mudança que leva em consideração a formação dos profissionais envolvidos com a educação de crianças pequenas, incluindo a oferta de apoio especializado em educação especial. Nesse sentido, torna-se importante que pensemos em alternativas de formação que não anulem a experiência e as vivências que compõem a trajetória profissional destes docentes, já atuantes em sala de aula, tendo em vista que a constituição do professor não se organiza unicamente da sua formação. (SILVA, 2014). Assim, buscamos, no âmbito do presente estudo, olhar para uma formação que considera o professor do atendimento educacional especializado atuante na educação infantil e, nesse sentido, sua formação em articulação com esta etapa de ensino, a qual ainda tem se mostrado incipiente e marginal quando refletimos acerca da escolarização obrigatória no Brasil e dos apoios oferecidos nas diferentes etapas de ensino.

Dentre os desafios elencados no âmbito do presente estudo, nos chamam a atenção ações mais recentes e que refletem de forma direta na formação para a docência no Brasil. Por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, foram apresentadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu-se a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Este documento desconsidera completamente a dinamicidade dos processos de formação docente e os diferentes contextos nacionais, ao propor um único caminho formativo. Além disso, ao se pautar em uma organização que se define de forma prioritária em habilidades e competências, reafirmando uma tendência simplificadora e reducionista.

Considerando o objetivo deste artigo que foi analisar a formação do professor do atendimento educacional especializado para atuar na educação infantil, infere-se que há a urgente necessidade de investimentos na formação específica dos professores especializados que atuam com o público-alvo da educação infantil. Os baixos índices apresentados neste estudo em relação à formação continuada em creche e pré-escola retratam o precário investimento dirigido a essa faixa etária.

Conforme observado na seção anterior, apenas a RME de Porto Alegre estabelece formação específica para o professor do atendimento educacional especializado que atua na educação infantil, mas vem implementando uma política de oferta deste serviço nas escolas de ensino fundamental, sem prever a exigência de especificidade para atuação com a faixa etária. Outro aspecto que merece atenção é a continuidade de oferta do atendimento educacional especializado na educação infantil em escolas especiais, o que favorece a permanência de escolarização das crianças em espaços especializados e contraria as normativas que preveem a inclusão dos alunos público-alvo da educação especial em escolas comuns.

Na RME de Santa Maria há uma singularidade na atuação com base no trabalho colaborativo entre professor especializado e professor da sala de aula comum, o que reforça a compreensão de que o atendimento educacional especializado não se restringe à sala de recursos e pode assumir diferentes configurações. A oferta desse serviço nas escolas infantis da rede parece intensificar a valorização da inclusão em espaços comuns de convivência. No entanto, a presente rede não prioriza uma formação específica para atuação na educação infantil, fato evidenciado por meio dos índices que apontam que não há professores especializados com formação na creche e, na pré-escola esse índice é de apenas 2%.

A RME de Uruguiana, mesmo apontando na sua normativa a formação específica para atuação do professor especializado na educação infantil, não efetiva essa diretriz na prática, pois não há professor especializado com formação em creche ou pré-escola. A rede tem investido, ainda de forma inicial e no trabalho colaborativo.

Portanto, ao considerarmos que o aumento de matrículas do público-alvo da educação especial

na educação infantil vem ocorrendo (SANTOS, 2017), enfatiza-se a importância dos processos inclusivos desde esta etapa de ensino. Para tanto, é primordial que os profissionais que atendem esta faixa etária tenham a formação específica para atuação com as crianças, considerando que tratamos de um momento muito específico da vida.

Referências

BENINCASA, Melina Chassot. **Educação Especial e Educação Infantil**: uma análise de serviços especializados no Município de Porto Alegre. 2011, 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Brasília, Congresso Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução nº 5**, de 17 de setembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 dez. 2009a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica (2009). **Resolução CNE/CEB nº 04** de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009b.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. SECADI. **Nota Técnica nº 02** de 4 de agosto de 2015 - Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Brasília, 2015.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE**. Estimativas da população com referência a 1 de julho de 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-detalle-de-midia.html?view=mediaibge&catid=2103&id=3097>. Acesso em: 6 set. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 29 jun. 2020.

FERNANDES, Cinthia Votto; HORN, Cláudia Inês; SILVA, Jacqueline Silva da. O trabalho docente na educação infantil. In: HORN, Cláudia Inês; ABREU, Luciane; SILVA, Jacqueline Silva da. (Orgs.) **Práticas na Educação Infantil**: da ação à reflexão. Lajeado: UNIVATES, 2009. p. 47-60.

FREITAS, Cláudia Rodrigues de. Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial: Atendimento Educacional Especializado de zero a seis anos na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto *et al.* **Escolarização e deficiência** [recurso eletrônico]: configurações nas políticas de inclusão escolar. Cláudio Roberto Baptista (Org.). São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015, p. 121-128.

HORN, Maria da Graça. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Editora Artmed, 2004.

MEIRELLES, Melina Chassot Benincasa. **Educação Infantil e Atendimento Educacional Especializado**:

configurações de serviços educativos no Brasil e na Itália. 2016. 177 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. 2016.

PORTO ALEGRE. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 013 de 5 de dezembro de 2013**. Dispõe sobre as Diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino, na perspectiva da Educação Inclusiva, 2013.

PORTO ALEGRE. **Diário Oficial de Porto Alegre**. Edital 02/2019: Processo seletivo simplificado - Educação Especial. Processo 19.0.000049745-5. Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/dopa/>. Acesso em: 4 de set. 2019.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Educação Infantil**. Disponível em: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=537. Acesso em: 30 jun. 2020.

SANTA MARIA. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CMESM nº 31**, de 12 de dezembro de 2011. Disponível em: <http://www.santamaria.rs.gov.br/docs/noticia/2017/08/D23-1184.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2020.

SANTA MARIA. Estado do Rio Grande do Sul: município de Santa Maria. **Concurso Público 002/2020/MAG**. Disponível em: <http://www.santamaria.rs.gov.br/docs/noticia/2020/02/D07-1876.pdf>. Acesso em: 17 set. 2020.

SANTOS, Joseane Frassoni dos. **Atendimento Educacional Especializado para a educação infantil em redes municipais de ensino do estado do Rio Grande do Sul**: Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maria e Uruguaiana. 2017, 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SILVA JR, Edson Mendes; BAPTISTA, Cláudio Roberto; FREITAS, Cláudia Freitas. **Educação especial precoce?** Uma análise da oferta dos serviços de apoio em escola especial. X ANPED SUL - A pesquisa em educação na Região Sul: percursos e tendências. Florianópolis, 2014.

SILVA, Mayara Costa da. **Formação de professores para a infância**: a experiência como constitutiva do “formar-se”. X ANPED SUL - A pesquisa em educação na Região Sul: percursos e tendências. Florianópolis, 2014.

URUGUAIANA. Câmara Municipal de Uruguaiana. **Lei nº 4111**, de 4 de julho de 2012. Estabelece o plano de carreira do magistério público municipal de Uruguaiana, institui o respectivo quadro de cargos e funções e dá outras providências, 2012.

URUGUAIANA. **Prefeitura Municipal de Uruguaiana**. Escolas Municipais de Educação Infantil. Disponível em: <https://www.uruguaiana.rs.gov.br/pagina/view/9/escolas-municipais-de-educacao-infantil>. Acesso em: 27 ago. 2020.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves. **Pensamento Sistêmico**: O Novo Paradigma da Ciência, Campinas, SP: Papirus, 2012.

ZORTÉA, Ana Maira. **Inclusão na educação infantil**: as crianças nos (des)encontros com seus pares. Porto Alegre: UFRGS, 2007. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

Joseane Frassoni dos Santos

Supervisora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

E-mail: jfrassoni@hotmail.com

Mayara Costa da Silva

Professora de Educação Especial no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

E-mail: mayacsilva@gmail.com

Claudio Roberto Baptista

Doutor em Educação pela Università degli Studi di Bologna. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

E-mail: baptistacaronti@yahoo.com.br

Cláudia Rodrigues de Freitas

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

E-mail: freitascrd@gmail.com