

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS – PPG-IELT**

**EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA**

Brenda Fonseca de Oliveira

ANÁPOLIS-GO

2017

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS – PPG-IELT**

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

**EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA**

Brenda Fonseca de Oliveira

ANÁPOLIS-GO

2017

BRENDA FONSECA DE OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA**

Brenda Fonseca de Oliveira

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – PPG-IELT, da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias. Área de concentração: Processos educativos, linguagem e tecnologias

Linha de pesquisa: Educação, escola e tecnologias.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marlene Barbosa de Freitas Reis

ANÁPOLIS-GO

2017

Ficha catalográfica

O48e

Oliveira, Brenda Fonseca de.

Educação e diversidade [manuscrito]: um olhar para a formação continuada de professores da rede municipal de Goiânia. / Brenda Fonseca de Oliveira. – 2017.

56f. : il.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marlene Barbosa de Freitas Reis.
Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias). Universidade Estadual de Goiás, Campus de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Anápolis, 2017.

Inclui bibliografia.

1. Educação. 2. Educação – Políticas públicas - Goiás(Estado). 3. Formação de professores – Goiânia(GO). 5. Dissertações – PPG-IELT – UEG/CCSEH. I. Reis, Marlene Barbosa de Freitas Reis. II. Título.

Elaborada por Aparecida Marta de Jesus Fernandes

Bibliotecária/UEG/CCSEH

CRB1/2385

**EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA**

Essa dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em ____ de _____ de 2017.

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Marlene Barbosa de Freitas Reis (Universidade Estadual de Goiás / UEG)
Orientadora / Presidente

Prof. Dr^o. Helvio Frank de Oliveira
Membro Interno

Prof^a. Dr^a Cláudia Santos Gonçalves Barreto Bezerra
Membro Externo

Prof. Dr^o João Roberto Resende Ferreira
Suplente

Anápolis-GO, ____ de _____ de 2017

Este trabalho começou como um sonho e foi sendo construído passo a passo. Dificuldades, obstáculos foram sendo vencidos com a ajuda daqueles que acreditaram nesse sonho e me deram as mãos no caminho. Dedico este trabalho a **todos** que estiveram comigo nessa caminhada...

AGRADECIMENTOS

Este trabalho começou como um sonho que passo a passo foi se tornando realidade. Dificuldades, obstáculos surgiram no percurso, mas consegui vencê-los com a ajuda daqueles que acreditaram nesse sonho e me deram as mãos no caminho. Chegar até aqui não foi fácil. Os dias de lutas e dedicação, os desafios superados intensificaram o meu desejo de conhecer e de aprender mais. Esse exercício incessante de busca pelo saber faz parte da minha profissão. Como professora, tenho a necessidade de aprofundar meus conhecimentos por meio da formação e de inúmeros saberes. Nesse caminhar, refleti muito sobre diversos temas que circundam a educação. Os debates, as aulas, as apresentações de vários eventos, as leituras realizadas, tudo isso contribuiu sobremaneira para minha aprendizagem... Diante de tantos ensinamentos, saio desta etapa de minha vida com outro olhar. Por isso, estou aqui hoje. Para agradecer a todos que de alguma forma participaram da minha formação, fizeram-se presentes “nos meus dias de luta e nos meus dias de glória” e compartilharam comigo esta etapa tão importante.

Agradeço, portanto:

A Deus, em primeiro lugar, por ter me oportunizado esse momento de crescimento e de poder partilhar as minhas conquistas com as pessoas que amo.

À minha mãe Nercy, *in memoriam*, que lutou arduamente em busca do melhor para os filhos e que, com tantas dificuldades, ensinou-nos que o caminho para a vida estava na luta, na honestidade e na persistência. Mãe, você se foi, mas deixou outras mães que me acolheram e cada uma do seu jeito me ensinou um pouquinho...

Às Mães que me acolheram:

À tia Yara que considero como mãe. Com generosidade e sabedoria criou-me e ensinou-me a caminhar, mostrando-me que superar as dores é o ponto inicial de crescimento. Diante dos problemas que surgiam, você sempre esteve por perto ajudando e apoiando, dando-me forças para seguir em frente. Agradeço pelos inúmeros momentos de alegria que já compartilhamos e que ainda vamos compartilhar... Amadurecer, ser forte e crescer foram os seus ensinamentos...Te amo muito!

À minha avó e mãe Lindalva que desde o meu nascimento dedicou o seu tempo a mim com muito amor e carinho... A você mãe-vó, o meu amor, carinho e respeito. Sem você não sei se seria o que sou hoje. Você é o suporte mais precioso que tenho...Te amo muito!

À minha querida madrastra-mãe Marcileide, que também contribuiu na minha formação, incentivando-me e dando-me força para crescer. A você o meu carinho, amor e respeito. Obrigada por tudo!

À minha querida revisora, sogra-mãe Ilza Garcia, sem a qual este trabalho não teria a mesma qualidade. Agradeço a Deus por ter você perto de mim, pois o seu carinho, amor, compreensão e apoio alimentam a minha vontade de crescer. Obrigada, por ser amiga, sogra, mãe e por me acolher tão bem. A você o meu carinho, amor, gratidão e respeito.

Aos meus filhos, o meu amor incondicional... Vocês são parte de mim, a razão da minha existência. Dedico a vocês minha força e luta. Ao João que é tão compreensivo, carinhoso e dedicado... Ao Lucas que é tão criativo, carinhoso e falante... À Laura, que mesmo tão pequenina, demonstra ser firme, carinhosa e determinada. A vocês o meu eterno amor! Amo muito vocês!

Aos meus afilhados João Pedro e Alice a vocês o meu amor e carinho.

Ao meu esposo Fábio pelo estímulo, compreensão e paciência pelos momentos de ausência, contribuindo para que eu pudesse cumprir essa etapa da minha vida que considero tão importante. Obrigada por estar ao meu lado e dar-me forças para continuar avançando. Desde a graduação, em cada etapa de crescimento, você estava presente, mostrando que eu ia conseguir... A nossa família é linda! A você o meu carinho, amor e respeito! Obrigada por tudo! Te amo!

Ao meu sogro Getulino, obrigada por tudo! A você todo o meu carinho e respeito!

Aos meus cunhados Pedro e Patrícia, obrigada pelos momentos de apoio e amizade!

Ao meu pai Júnior, obrigada por ter me oportunizado a vida e incentivado a crescer! A você o meu carinho e respeito!

Aos meus irmãos, o meu carinho e admiração, em especial a minha irmã Natália que sempre me apoiou em todos os momentos de dificuldade, mostrando que eu era capaz e dando-me força. A você, o meu amor, admiração e respeito!

Às minhas primas Amanda e Ana, obrigada pelos conselhos, carinho, amizade e pelos momentos de risadas e descontração. A vocês o meu amor e respeito! Amoras lindas!

À minha querida professora Marlene Reis, que ao me receber como orientanda mostrou-me o caminho que iria trilhar, fazendo-me compreender que os desafios me fariam crescer. Tenho uma profunda admiração e gratidão por você ter me acolhido tão bem “como uma de suas meninas”. Obrigada pelos seus ensinamentos, contribuições e os vários momentos de orientação regados com muito café. Muito obrigada pela sua forma humana de ensinar, pelo respeito, humildade e o carinho que você teve comigo. Muito obrigada por fazer parte da minha formação! A você meu carinho e admiração!

À minha querida amiga Thiffanne. Chegamos ao mestrado como ouvintes. Naquele momento tudo era novo. Pairava sobre nós a incerteza de nosso ingresso definitivo no programa. Fomos perseverantes. Juntas, ultrapassamos muitas barreiras com o firme propósito de que iríamos conseguir. Lutamos muito, dedicamos e torcemos para que nós duas conseguíssemos. E conseguimos! Já são quatro anos de amizade e muitos momentos de estudo, dedicação e partilha. Obrigada por me ajudar a caminhar também, pois você sempre esteve pronta em todos os momentos de que precisei. A você, o meu carinho, gratidão e admiração. Você é muito especial para mim e que venha mais estudos juntas!

Aos meus amigos Isadora e Lucas. Sem palavras para agradecer o imenso carinho que vocês tiveram comigo. Foram muitos desabafos, brincadeiras, companheirismo e debates acalorados sobre diversos assuntos. Muitos trabalhos juntos, ansiedade, expectativas, broncas, risadas e muitos momentos de café e pão de queijo. Obrigada por serem tão amigos... “Meus Best’s”, a vocês o meu carinho e admiração. Vocês são especiais!

Ao querido Jonathas, o meu carinho e admiração, pois você é uma pessoa muito especial, sempre pronto para ajudar a todos. Obrigada pelo carinho!

Aos colegas do Mestrado pelos vários momentos de estudo, de cafés, de partilha, de ansiedade, de eventos, de conquistas e de união. Obrigada a todos por tantos momentos especiais, guardarei em minha memória cada dia partilhado com vocês. Muito feliz de ter sido aluna dessa turma.

Aos professores Cláudia e Hέλvio, o meu sincero agradecimento pelas contribuições importantes sugeridas ao meu trabalho que irão com certeza enriquecê-lo. A vocês a minha admiração! Obrigada!

Aos professores do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologias, que exerceram a docência com excelência, fazendo-nos refletir sobre os diversos temas que permeiam a educação e por nos dar uma formação de qualidade, abrindo portas para novos aprendizados. Obrigada!

Aos profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia e, em especial, do Centro de Formação dos Profissionais da Educação-CEFPE por terem me recebido com muito respeito e prontidão, facilitando o diálogo e a pesquisa no seu espaço. O acolhimento de vocês foi essencial para o trabalho proposto. Obrigada!

Enfim, meu reconhecimento, afeto e agradecimento a todos aqueles que, direta ou indiretamente, participaram dessa caminhada, ajudando-me a alçar mais um degrau na minha formação. Esta conquista é de todos...

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.
Paulo Freire

Os outros, os diferentes, muitas vezes estão perto de nós, e mesmo dentro de nós, mas não costumamos vê-los, ouvi-los, reconhecê-los, valorizá-los e interagir com eles. Na sociedade em que vivemos há uma dinâmica de construção de situações de apartação social e cultural que confinam os diferentes grupos socioculturais em espaços diferenciados, onde somente os considerados iguais têm acesso. Ao mesmo tempo, multiplicam-se as grades, os muros, as distâncias, não somente físicas, mas também afetivas e simbólicas entre as diferentes pessoas e grupos cujas identidades culturais se diferenciam por questões de pertencimento social, étnico, de gênero, etc.

Vera Maria Candau

RESUMO

O objetivo central deste trabalho, que tem a diversidade e a formação continuada de professores no município de Goiânia como foco, foi “analisar a implementação das políticas públicas para a diversidade na formação continuada de professores do Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE)”, órgão integrante da estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação e Esportes (SME). Como objetivos específicos, centramos a investigação nos seguintes tópicos: identificar a proposta de trabalho para a diversidade do CEFPE; conhecer as ações formativas oferecidas pelo CEFPE e verificar se elas atendem as orientações contidas nas políticas públicas educacionais e se contribuem para a formação continuada de professores para e na diversidade ampla; analisar a percepção dos sujeitos envolvidos na pesquisa em relação aos cursos de formação continuada para a diversidade do CEFPE. A diversidade na escola e como tema de formação para os professores tem sido foco de discussões acadêmicas e não acadêmicas. Conseqüentemente, esse fato tem provocado mudanças de visão dos dirigentes públicos, das escolas e dos professores. A relevância do presente estudo está ancorada na necessidade premente de se conhecer as iniciativas voltadas para a formação de professores para a diversidade no município de Goiânia. Com a visão e o “olhar para a diversidade” dos envolvidos na educação no município de Goiânia, percebemos que o processo de discussão da diversidade como tema de formação continuada está em fase de amadurecimento, embora apresente algumas lacunas geradas pela falta de uma política clara e da dificuldade de discussão de alguns temas relacionados à diversidade, como por exemplo, as questões de gênero e religião. Entretanto, fica evidente que tanto gestores quanto professores reconhecem a necessidade de se trabalhar a temática e a importância para a prática pedagógica e para o reconhecimento do outro, em especial, o reconhecimento das potencialidades individuais.

Palavras-chave: Formação de professores. Diversidade. Políticas Públicas Educacionais.

ABSTRACT

The main objective of this study was to “analyze the implementation of public policies for diversity in the continuing education of teachers of the Center for the Training of Education Professionals (CEFPE), which has the diversity and continuous training of teachers in the city of Goiânia”. An integral part of the organizational structure of the Municipal Department of Education and Sports (SME). As specific objectives, we focus research on the following topics: identify the work proposal for CEFPE diversity; to know the formative actions offered by CEFPE and to verify if they comply with the guidelines contained in the public educational policies and if they contribute to the continued formation of teachers for and in the wide diversity; to analyze the perception of the subjects involved in the research in relation to the continuing education courses for CEFPE diversity. Diversity in school and as a training theme for teachers has been the focus of academic and non-academic discussions. Consequently, this fact has provoked changes of vision of public leaders, schools and teachers. The relevance of this study is anchored in the urgent need to know the initiatives aimed at teacher training for diversity in the municipality of Goiânia. With the vision and the "look at the diversity" of those involved in education in the city of Goiânia, we perceive that the process of discussing diversity as a theme of continuing education is in the process of maturation, although it presents some shortcomings generated by the lack of a clear policy and the difficulty of discussing some themes related to diversity, for example, issues of gender and religion. However, it is clear that both managers and teachers recognize the need to work on the theme and importance for pedagogical practice and the recognition of the other, especially the recognition of individual potentialities.

Keywords: Teacher training. Diversity. Public Educational Policies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 1	Cronologia da formação de professores no Brasil	34
Quadro 2	Principais ações do PNE/Lei 13.005/2014, em relação à valorização dos profissionais da educação básica	50
Quadro 3	Atuação do CEFPE na condução das políticas de formação continuada	93
Quadro 4	Perfil dos participantes adicionais da pesquisa	104
Quadro 5	Categorias de Análise	107

TABELAS

Tabela 1	Teses e Dissertações produzidas entre 2011 e 2016 sobre formação de professores e diversidade, depositadas nos bancos de dados da CAPES E UFG	21
Tabela 2	Teses e Dissertações depositadas nos bancos de dados da CAPES e UFG, cuja abordagem mantém alguma relação com a proposta deste trabalho – Período: 2011/2016	22
Tabela 3	Comparativo das despesas em educação antes e pela regra da PEC 241 – 2002-2015	45
Tabela 4	MDE X PEC 241/16 – Projeção 2016 a 2025	46
Tabela 5	Ensino: Cidade de Goiânia – 2015	78
Tabela 6	CEFPE – Ações Formativas em números – 2013/2016	96
Tabela 7	Comparação percentual vagas oferecidas/inscritos/concluintes – CEFPE – 2013/2016	96
Tabela 8	CEFPE – Ações Formativas Diversidade – 2013/2016	97

GRÁFICOS

Gráfico 1	Teses e Dissertações produzidas entre 2011 e 2016 sobre formação de professores e diversidade, depositadas nos bancos de dados da CAPES e UFG	21
-----------	---	----

Gráfico 2	Trabalhos por critério de abordagem	23
Gráfico 3	Distribuição dos docentes que atuam na educação básica por nível de escolaridade – Brasil – 2016	49
Gráfico 4	Matrículas na rede de ensino de Goiânia – Censo IBGE 2015	78
Gráfico 5	Matrículas na rede de ensino de Goiânia – Censo IBGE 2015	78

FIGURAS

Figura 1	Formação do Estado	29
Figura 2	CEFPE – Espaço Físico	85

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Profissionais de Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ASDUERJ	Associação dos Docentes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
CAE	Conselho de Alimentação Escolar do Município de Goiânia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFPE	Centro de Formação dos Profissionais da Educação
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
COFF	Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira/Câmara dos Deputados
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONARCFE	Comissão Nacional pela Formação dos Educadores
CONDIR	Conselho Municipal dos Diretores da Rede Municipal de Educação de Goiânia
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FIOCRUZ	Fundação Osvaldo Cruz
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNE	Fórum Nacional de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MEC	Ministério da Educação e Cultura

PARFOR	Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PIB	Produto Interno Bruto
PME	Plano Municipal de Educação
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RME	Rede Municipal de Educação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SINTEGO	Sindicato dos Professores do Estado de Goiás
SME	Secretaria Municipal de Educação de Goiânia
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura..
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO I – O ESTADO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	27
1.1 O papel do Estado e suas políticas públicas para a formação de professores	27
1.1.1 Estado	28
1.1.2 Políticas Públicas.....	32
1.2 Políticas de formação de professores: um breve percurso histórico	33
1.2.1 A LDBEN– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96... 37	
1.2.2 Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores.....	39
1.2.3 O surgimento do Plano Nacional de Educação - PNE	40
1.2.3.1 O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.....	41
1.2.4 A PEC 241/55 – Reflexo na Formação dos Professores	43
1.3 Formação, valorização e condições de trabalho do professor da escola pública ... 47	
1.3.1 Formação Docente.....	48
1.3.2 Valorização e condições de trabalho	50
CAPÍTULO II – UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A DIVERSIDADE: (IM)POSSIBILIDADES	52
2.1 O conceito de diversidade: a perspectiva ampla em foco	52
2.2 Entendendo a diversidade	59
2.2.1 Raça, Racismo e Etnia.....	59
2.2.2 Gênero e Sexualidade	59
2.2.3 Outras Diversidades	62
2.3 Educação inclusiva, diversidade e a formação para acolher o outro: contexto, perspectivas e desafios	62
2.4 A diversidade no contexto das políticas educacionais a partir de 1990: exclusão X inclusão	64
2.5 Ética de inclusão, alteridade e diversidade: um professor que acolhe e não escolhe	69
2.6 A escola como espaço de formação para a diversidade	71
2.7 Formação dos professores para e na diversidade: o que ainda precisa mudar? ... 73	
CAPÍTULO III – O CEFPE E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A DIVERSIDADE: O QUE E COMO ESTÁ SENDO FEITO	77
3.1 Conhecendo a rede municipal de ensino de Goiânia	77
3.2 A Secretaria Municipal de Educação – SME	78

3.2.1 Os órgãos colegiados.....	79
3.2.1.1 O Conselho Municipal de Educação (CME).....	81
3.2.1.2 O Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb....	81
3.2.1.3 O Conselho de Alimentação Escolar do Município de Goiânia (CAE)	82
3.3 As políticas de formação continuada do Município de Goiânia	82
3.4 O Centro de Formação dos Profissionais da Educação – CEFPE.....	84
3.4.1 As políticas do município de Goiânia para a diversidade	86
3.5. O CEFPE como campo de estudo	87
3.5.1 Metodologia.....	88
3.5.2 Procedimentos e Instrumentos de Coleta	89
3.5.2.1 Pesquisa documental	88
3.5.2.2 O contato pessoal.....	89
3.5.2.3 Questionário	91
3.6 Discutindo os dados.....	92
3.7 Formação para a diversidade.....	97
3.7.1 O curso Educação Inclusiva: lidando com as diferenças na sala de aula	101
3.7.1.1 Avaliação do curso pelos professores-alunos.....	102
3.8 Apontando os resultados.....	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICES.....	123
ANEXOS	132

INTRODUÇÃO

[...] a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.

Vera Maria Candau

Desde a década de 1990, a educação brasileira passa por um amplo processo de mudanças tanto em sua estrutura quanto em suas práticas. Esse contexto de transformação educacional, amparado pela Lei Magna do país, a Constituição Federal (CF) de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e, por fim, pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2010-2014; 2014-2024), coloca em destaque a questão da diversidade. As propostas apresentadas por esse conjunto de leis levam em consideração o universo da diversidade e realça a importância do papel do professor nessa conjuntura de mudança. Diante dessa demanda, a escola pública brasileira, a exemplo de outros setores, precisa redefinir suas práticas pedagógicas para atender as mais diversas exigências sociais, incluindo a diversidade, as novas tecnologias e as novas maneiras de ensinar. Em relação à diversidade, adotamos neste trabalho o conceito de diversidade ampla. Sobre essa questão, Reis (2013), em seus estudos de doutoramento, considera esse conceito

como variedade e convivência de pessoas diferentes, de ideias diferentes, no mesmo espaço das salas de aula do ensino regular onde a heterogeneidade sobrepõe-se a homogeneidade. Consiste, pois, numa visão ampliada de inclusão, ao reconhecer, valorizar e considerar as pessoas diferentes quanto à cultura, aos aspectos sociais, à etnia, ao gênero e à raça, ao meio ambiente, além daquelas pessoas possuidoras de alguma condição que venha dificultar a convivência nos padrões das condições de normalidade. Nesse sentido, entendemos por diversidade, a forma natural de existir, um tratamento em que “todos” os alunos se sintam respeitados e reconhecidos nas suas diferenças, ou melhor, que sejam acolhidos em escolas que não sejam indiferentes às diferenças (REIS, 2013, p. 19).

Nessa concepção, a diversidade engloba todas as possibilidades de diferenças que caracterizam o sujeito humano e que permeiam a sociedade no conjunto de especificidades relacionadas às questões de gênero e sexualidade; cultura; crenças; desigualdades sociais; relações étnico-raciais e deficiências. Nessa perspectiva, este estudo analisa as orientações

políticas para a diversidade, apresentadas na proposta de formação da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Dada a necessidade de compreender tal questão, essa investigação parte de três fatores básicos, a saber: o respeito à diversidade em uma sociedade plural; o professor como o principal sujeito da transformação da prática pedagógica; a formação continuada para a diversidade. Em relação a esses fatores, inúmeros avanços foram alcançados. No entanto, ainda há muito a ser discutido e aprofundado nessa área, não só para entender como e o que está sendo feito a esse respeito, mas, principalmente, para oferecer novas possibilidades de apresentar o quanto pode ser feito para garantir educação de qualidade, escola e professores preparados para lidar com a diversidade, conforme o previsto na legislação.

Diante disso, o objetivo central dessa investigação é analisar a implementação das políticas públicas para a diversidade na formação continuada de professores no Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE), órgão integrante da estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação (SME). Ao considerar tal questão, esse estudo pauta-se nos seguintes objetivos específicos: identificar a proposta de trabalho com a diversidade, oferecida pelo Centro de Formação dos Profissionais de Educação; verificar se as ações formativas oferecidas no CEFPE atendem às orientações contidas nas políticas públicas educacionais e se contribuem para a formação continuada de professores para e na diversidade ampla; analisar a percepção dos sujeitos envolvidos na pesquisa em relação aos cursos de formação continuada para a diversidade do CEFPE.

A fim de compreender como o assunto vem sendo tratado nos meios acadêmicos, realizamos um levantamento dos trabalhos produzidos nos últimos seis anos (2011 a 2016) - teses e dissertações - constantes nos bancos de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Universidade Federal de Goiás (UFG) e da Universidade Estadual de Goiás (UEG) via análise da relação de trabalhos produzidos nos anos de 2014, 2015 e 2016, constantes no site da Instituição. A busca foi realizada por meio das seguintes palavras-chave: *diversidade, políticas públicas, formação de professores, formação continuada, CEFPE* e suas combinações. Visando à aproximação com o trabalho proposto, utilizamos a educação como área de conhecimento. A tabela 1 e o gráfico 1 apresentam o resultado dessa busca.

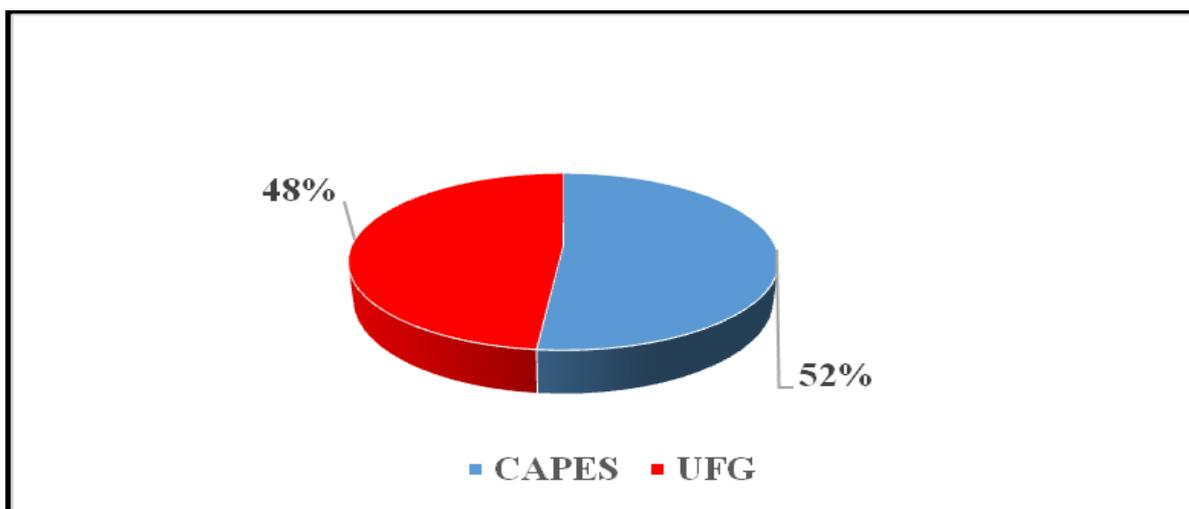
Tabela 1. Teses e Dissertações produzidas entre 2011 e 2016 sobre formação de professores e diversidade, depositadas nos bancos de dados da CAPES e UFG

TABELA 1: TESES E DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS ENTRE 2011 E 2016 SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DIVERSIDADE														
CRITÉRIOS DE CONSULTA	COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES							UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - UFG						
	2011	2012	2013	2014	2015	2016	TOTAL	2011	2012	2013	2014	2015	2016	TOTAL
Diversidade e Políticas Públicas	0	0	29	18	24	24	95	2	0	15	25	9	0	51
Diversidade e Formação de Professores	0	0	0	0	0	0	0	2	0	15	24	9	0	50
Diversidade, Formação de Professores e CEFPE	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	2	2	SR	6
Formação de Professores e CEFPE	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	2	2	SR	6
Formação Continuada e Diversidade	0	0	20	17	16	24	77	2	0	12	22	10	3	49
TOTAL	0	0	49	35	41	48	173	8	0	44	75	32	3	162
TOTAL GERAL - CAPES/UFG														335

SR: Sem Resultados.

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora, com base nos dados levantados em março de 2017.

Gráfico 1. Teses e Dissertações produzidas entre 2011 e 2016 sobre formação de professores e diversidade, depositadas nos bancos de dados da CAPES e UFG



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora

Conforme dados apresentados na tabela 1, os trabalhos depositados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e da UFG totalizam 335 (trezentos e trinta e cinco), sendo 173 (cento e setenta e três) da CAPES e 162 (cento e sessenta e dois) da UFG. Desse resultado, descartamos 269 (duzentos e sessenta e nove) trabalhos, os quais, mesmo contendo as referidas palavras-chave, não apresentam nenhuma relação com a nossa proposta de estudo que versa sobre a diversidade. Após essa seleção, o resultado caiu para 66 (sessenta e seis) trabalhos produzidos no período, cuja abordagem remete à temática em estudo (tabela 2).

Tabela 2. Teses e Dissertações depositadas nos bancos de dados da CAPES e UFG, cuja abordagem mantém alguma relação com a proposta deste trabalho

CRITÉRIOS DE CONSULTA	COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES							UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - UFG						
	2011	2012	2013	2014	2015	2016	TOTAL	2011	2012	2013	2014	2015	2016	TOTAL
	Diversidade e Políticas Públicas	0	0	6	5	5	3	19	0	0	2	3	3	0
Diversidade e Formação de Professores	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	2	3	0	8
Diversidade, Formação de Professores e CEFPE	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	3
Formação de Professores e CEFPE	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	3
Formação Continuada e Diversidade	0	0	4	3	2	7	16	0	0	2	3	3	0	8
TOTAL	0	0	10	8	8	10	36	0	0	9	10	11	0	30
TOTAL GERAL - CAPES/UFG														66

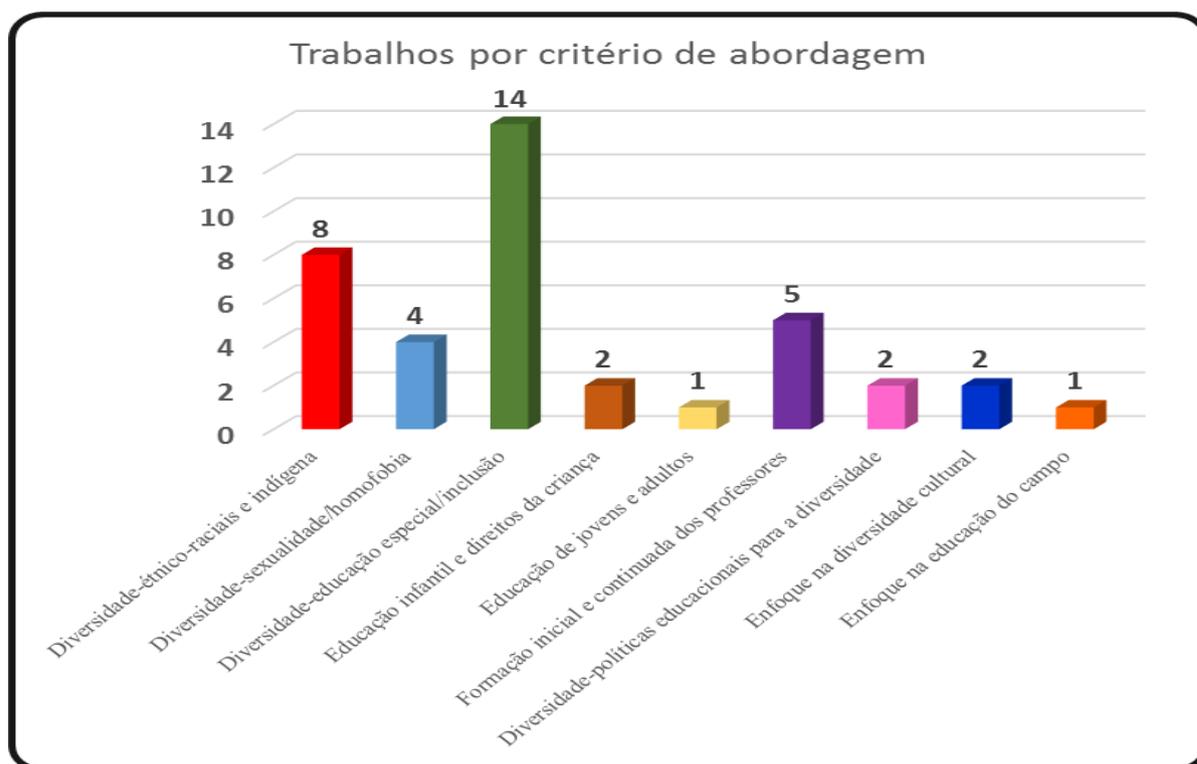
Período: 2011-2016

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora, com base nos dados levantados em março de 2017.

Dos 66 (sessenta e seis) trabalhos expostos na tabela 2, 27 (vinte e sete) serão desconsiderados na análise, visto que, em função das palavras-chave utilizadas, eles aparecem em dois ou mais critérios de busca. A leitura dos resumos dos 39 (trinta e nove) trabalhos considerados, tanto do banco de teses e dissertações da CAPES quanto da UFG, evidencia que apenas 02 (dois) alinham-se à proposta deste trabalho.

Os resultados, por critério de busca, indicam os seguintes pontos:

- ✓ **08** (oito) trabalhos abordam a diversidade com foco na questão étnico-racial e indígena;
- ✓ **04** (quatro) apresentam a diversidade relacionada às questões de sexualidade/homofobia;
- ✓ **14** (quatorze) abordam a diversidade voltada para as questões da educação especial, tendo em vista as deficiências físicas e a inclusão;
- ✓ **02** (dois) trabalhos tratam especificamente da educação infantil e dos direitos da criança;
- ✓ **01** (um) trabalho sobre a educação de jovens e adultos;
- ✓ **05** (cinco) trabalhos centram suas análises na formação inicial e continuada dos professores;
- ✓ **02** (dois) tratam da diversidade de forma mais ampla, colocando em pauta as políticas educacionais para a diversidade.
- ✓ **02** (dois) trabalhos apresentam a questão da diversidade cultural;
- ✓ **01** (um) versa sobre a educação do campo.

Gráfico 2. Trabalhos por critério de abordagem

Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora

A análise final dos trabalhos demonstrou certo predomínio dos estudos em relação à formação inicial e continuada dos professores para a diversidade sob um único enfoque (etnia ou gênero, por exemplo). Esse fato indica que as investigações não levam em consideração a necessidade de efetivo preparo desses profissionais para lidar com a diversidade em sua forma ampla e irrestrita, presente na sala de aula. Nesse espaço da escola não se seleciona, mesmo diante da pluralidade de alunos. Diante dessa complexidade, faz-se necessário ampliar o número de estudos que focam a diversidade de forma ampla, ou seja, voltada para a formação docente na e para diversidade. Essa constatação reafirma a importância do presente estudo no sentido de aprimorar a discussão sobre o assunto e, em especial, de preparar o professor para lidar com uma sala de aula plural: presença de alunos com necessidades especiais, diferenças raciais, culturais, religiosas, socioeconômicas e de gênero.

Tendo em vista os objetivos propostos, adotamos a metodologia da pesquisa qualitativa por considerar que o método qualitativo se preocupa com o aprofundamento da compreensão de um grupo social (MINAYO, 1994). Assim, realizamos a pesquisa de forma descritiva e interpretativa para conhecer e interpretar a realidade dos sujeitos envolvidos no processo de investigação, sem, contudo, nela interferir para modificá-la. Isso porque, “os objetos não são reduzidos a simples variáveis, mas sim representados em sua totalidade, dentro de seus contextos cotidianos” (FLICK, 2009, p. 24). Nesse sentido, o campo de estudo

é entendido como *lócus* de interação dos sujeitos na vida cotidiana. Diante disso, vale ressaltar que a pesquisa foi realizada de acordo com os critérios éticos, sem exposição da identidade dos sujeitos e dos campos pesquisados.

O embasamento teórico se ancorou, dentre outros, em autores (as) como Mantoan (2003, 2004, 2006); Reis (2011, 2013); Pimenta (1999); Hofling (2001); Martins (2011), Saviani (2009); Campos (2005, 2009); Fleuri (1999), Canen (2001) e Candau (2003).

A fim de contemplar esse universo e, assim, alcançar os objetivos previstos, a pesquisa empírica desenvolve-se em duas etapas distintas, embora complementares. A primeira etapa compreende a investigação e análise dos documentos do Centro de Formação de Profissionais da Educação (CEFPE) e sua articulação às políticas nacionais que englobam a diversidade. O trabalho com documentos, segundo Ludke *apud* Phillips (1987, p. 187), envolve “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. Nessa perspectiva, a análise de documentos do Centro de Formação de profissionais da Educação (CEFPE) tem a finalidade de verificar se os mesmos estão estruturados de modo a garantir a formação continuada segundo o previsto nas políticas nacionais - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, Plano Municipal de Educação (Lei nº 8262/04).

A segunda etapa envolve a realização de uma pesquisa de campo dentro da perspectiva descritiva e interpretativa. Para tanto, utilizamos instrumentos de natureza qualitativa, tais como o registro, a coleta e a análise de dados, assim dispostos:

- a) foram realizadas entrevistas semiestruturadas com gestores do CEFPE, registradas por meio de áudio;
- b) questionários avaliativos do CEFPE, respondidos pelos professores-alunos do curso “Educação Inclusiva: lidando com as diferenças na sala de aula”, realizado em 2016. Os questionários foram respondidos no último encontro do curso em dezembro de 2016;
- c) questionários elaborados pela pesquisadora, respondidos por três participantes do curso “Educação Inclusiva: lidando com as diferenças na sala de aula”, a fim de captar um outro olhar sobre o curso, na perspectiva deste trabalho;
- d) registro das observações;
- e) análise documental.

A análise de dados segue a abordagem qualitativa, compreendendo o trabalho “com todo material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de

entrevista, as análises dos documentos e as demais informações disponíveis” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.45). Nesse sentido, a investigação adotou os seguintes passos:

Análise: Os dados foram tabulados por meio de tabelas, quadros e gráficos para subsidiar a análise e possibilitar a avaliação das políticas de formação continuada de professores, implementada no Centro de Formação dos Profissionais da Educação da rede municipal de Goiânia-Goiás.

Interpretação dos dados: Nessa etapa, os dados obtidos no período de coleta foram interpretados e comparados com as propostas existentes na literatura e nas políticas públicas. Essa tarefa envolveu o estudo comparativo quantitativo dos dados levantados.

Resultados: A etapa interpretativa subsidiou a apresentação dos resultados, com o intuito de esclarecer como a diversidade e a formação dos professores estão sendo tratadas nas políticas do município e se ainda há que avançar nesse campo. Essa interpretação levou em consideração todo o material coletado, os dispositivos legais e a visão dos agentes da pesquisa a fim de melhorar a formação dos professores para a educação inclusiva.

Posteriormente, realizamos a triangulação dos dados para verificar se a formação continuada de professores está, de fato, voltada para a diversidade na perspectiva ampla. A triangulação, conforme Flick (2009, p.32), “supera as limitações de um método único por combinar diversos métodos e dar-lhes igual relevância”. Tendo em vista essa constatação, entendemos que a triangulação é um instrumento fundamental na articulação, ou seja, na combinação dos métodos qualitativos e quantitativos.

Em relação ao *locus* da pesquisa, entendemos que o Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Goiânia pode ser também considerado um espaço propício para a realização desse tipo de estudo. Os autores Yin (2011) e Stake (2009) apud Coimbra e Martins (2013, p. 32-33) compreendem o estudo de caso como uma abordagem metodológica que permite uma análise aprofundada de um fenômeno, situação ou problema, ou seja, do caso. Na explicitação de Yin (2001), apud Coimbra e Martins (2013, p. 33) o estudo de caso responde às questões de investigação: por que e como. Assim, a análise particularizada do contexto situacional facilita a compreensão dos fenômenos sociais.

Levando em consideração todo esse procedimento de investigação, este estudo será dividido em capítulos. O primeiro, denominado de “Estado e as políticas públicas Educacionais de formação continuada de professores”, aborda os conceitos e a visão de alguns autores sobre Estado e políticas públicas, indispensáveis para a compreensão das políticas educacionais, em especial, as que dizem respeito à formação continuada de professores. O segundo capítulo, “Um Olhar sobre a formação de professores para a Diversidade: (im)possibilidades”, apresenta uma revisão histórica sobre as políticas públicas

educacionais brasileiras que tratam da questão da inclusão dos alunos com deficiências. Além disso, essa parte da investigação ressalta também as mudanças ocorridas, sobretudo a partir da década de 1990, na formação de professores para a diversidade. Já o terceiro capítulo, “O CEFPE e a formação continuada de professores para a diversidade no município de Goiânia: o que e como está sendo feito”, apresenta uma descrição dos órgãos envolvidos com a formação continuada no município - Secretaria Municipal de Educação e Esportes (SME) e Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Município de Goiânia (CEFPE) - e analisa os principais pontos dos caminhos dessa formação. Por fim, as Considerações Finais apresentam uma retrospectiva dos aspectos teóricos abordados no trabalho, alinhados aos resultados encontrados na pesquisa.

CAPÍTULO I – O ESTADO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Inventamos a possibilidade de nos libertar na medida em que nos tornamos capazes de nos perceber como seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos. Percebendo, sobretudo, também, que a pura percepção da inconclusão, da limitação, da possibilidade, não basta. É preciso juntar a ela a luta política pela transformação da realidade.

Paulo Freire

A formação continuada dos professores da rede municipal de Goiânia para a diversidade constitui o nosso objeto de estudo. O entendimento legal dessa questão requer uma análise das políticas públicas que tratam do assunto. Nesse sentido, este capítulo traz os conceitos e a visão de alguns autores sobre o Estado e as políticas públicas, indispensáveis para a compreensão das políticas educacionais. Assim, apresentamos os principais documentos legais que tratam de políticas públicas educacionais voltadas para a formação continuada de professores, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) e do Plano Nacional da Educação (PNE). A análise desses documentos aponta para alguns avanços na legislação no que se refere à formação dos professores. Em relação à formação continuada de professores no Município de Goiânia, procuramos conhecer os órgãos responsáveis por essa formação, quais sejam: a Secretaria Municipal de Educação (SME) e o Centro de Formação de Professores de Goiânia (CEFPE). Essa etapa da investigação apresenta as estruturas, as políticas e como acontecem as ações formativas nos referidos órgãos municipais. Por fim, este capítulo faz uma síntese sobre o “Estado e as políticas públicas educacionais de formação continuada de professores”, parte indispensável e indissociável da formação para e na diversidade.

1.1 O papel do Estado e suas políticas públicas para a formação de professores

A fim de compreender o papel do Estado e de suas políticas para a educação e formação de professores, é preciso trazer à tona alguns conceitos básicos sobre essa questão, sem, contudo, delongar nessa apresentação conceitual. Por esse motivo, traremos a visão de alguns autores que possam nos auxiliar na exposição do estudo proposto.

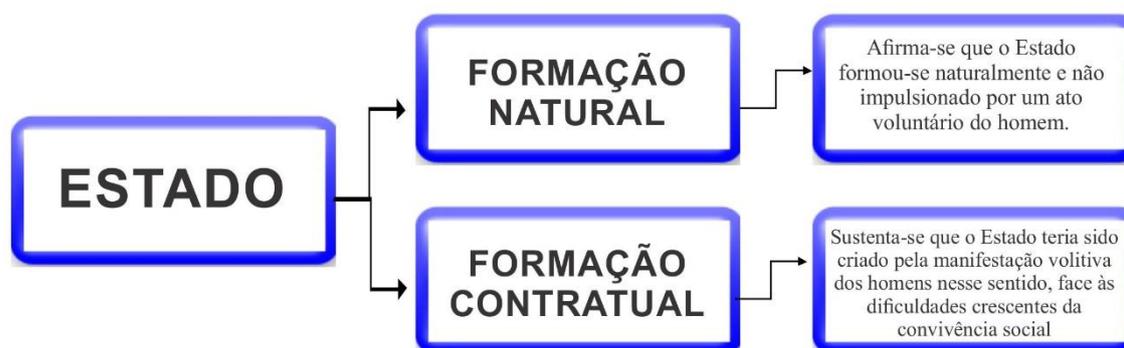
1.1.1 Estado

O vocábulo **Estado**, cuja origem vem do latim *status*, surgiu por volta do século XIII e se refere a qualquer país com estrutura própria, organizado politicamente. Esse termo foi adotado “no Império Romano, durante o apogeu da expansão, e mais tarde entre os germânicos invasores, os vocábulos *Imperium* e *Regnum*, então de uso corrente, passaram a exprimir a idéia de Estado, nomeadamente como organização de domínio e poder” (BONAVIDES, 2000, p. 73). Avançando um pouco mais na trajetória histórica do Estado, Bonavides salienta que o emprego moderno do termo “remonta a Maquiavel, quando este inaugurou O Príncipe com a frase célebre: ‘Todos os Estados, todos os domínios que têm tido ou têm império sobre os homens são Estados, e são repúblicas ou principados’ (p. 73, grifo do autor). Segundo Bonavides (2000), o Estado vem depois da sociedade. Nesse sentido, embora sendo um produto da sociedade, o Estado não se confunde com ela, ainda que seus conceitos tenham sido empregados pelos filósofos estadistas “ora indistintamente, ora em contraste, aparecendo então a Sociedade como círculo mais amplo e o Estado como círculo mais restrito” (BONAVIDES, 2000, p. 70).

O Estado é, portanto, uma instituição social que surge da sociedade humana e nasce de vários processos sociais em épocas e espaços diferentes. Desde a antiguidade até a contemporaneidade, o Estado tomou diversas formas, mas possui características comuns. Para Oliveira (1997), o Estado é diferente de outras instituições, como a família e a Igreja, por exemplo, por ser dotado de poder para regular as relações entre todos os membros da sociedade. Sobre a formação do Estado, Campos (2009, p. 61), afirma que “[...] pode-se, contudo, resumir em duas teorias do Estado: Formação Natural e Formação Contratual”, conforme apresentado no esquema a seguir:

Corroborando com esse pensamento, Calegari (2010), coloca que “estudos apontam para dois tipos de formação a saber: a originária, onde se parte de agrupamentos humanos ainda não organizados e, a derivada, onde ocorre a formação de novos Estados a partir de outros já existentes”. Aos que defendem a teoria da formação originária, segundo o autor, imputa-se a classificação em dois grupos, ou seja, o da Teoria da Formação Natural e o da Teoria da Formação Contratual, conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1. Formação do Estado



Fonte: Figura montada pela pesquisadora. Dados extraídos de “A Formação do Estado”, Luciano R. Calegari.

Autores que defendem a teoria da formação natural entendem que o Estado tem sua origem na família, na divisão de classes. Nessa perspectiva, o Estado surge naturalmente, independente da vontade do homem. Esse processo de formação do Estado se dá na medida em que surge internamente na sociedade a estratificação social, dando origem aos possuidores de propriedades e bens e aos não possuidores de propriedades e bens. Tal divisão leva os proprietários de terras e bens a organizarem um sistema de governo com o objetivo de manter a ordem e garantir o controle social.

Alguns teóricos, como o inglês Tomas Hobbes (1588-1679), sustentam a origem do Estado na formação contratual. Hobbes, em sua obra *Leviatã* – “estado da natureza”, ressalta que diante de tanta ambição e poder entre os homens surge o contrato para assegurar a paz e a segurança. De acordo com esse contrato, cada homem concede seus direitos ao organismo *Leviatã*, cujo significado expressa a vontade de todos. “O *Leviatã* (‘Deus mortal, homem artificial’) assume a soberania delegada sem se incluir na relação e, dessa maneira, pode atuar como mediador das disputas entre os homens” (BIANCHETTI, 1996, p. 50, grifo do autor). A partir desse organismo, *Leviatã* confere força, poder, medo e terror. Como “Estado Absoluto” (CAMPOS, 2009, p. 66), o *Leviatã* estabelece a ordem e regula a vida social. Já John Locke em “Segundo Tratado sobre o governo” (1632-1704) e Jean-Jacque Rousseau em “Contrato social” (1712 -1778) manifestam uma visão contratual para a formação do Estado, apesar das divergências existentes na concepção do estado de natureza. Conforme os estudiosos, o Estado é o estruturador da ordem via leis.

Em meio às inúmeras concepções de Estado apresentadas historicamente, optamos pela leitura de Campos (2009) sobre a formação do Estado. Entendemos que o autor expõe de forma mais didática a evolução do termo, subdividindo-o da seguinte forma: Estado Antigo; Estado na Grécia; Estado, em Roma; Estado, na Idade Média e Estado Moderno. Conforme o autor há registros da formação do Estado na antiguidade pelos povos egípcios, fenícios,

persas, hindus, chineses, dentre outros. Todavia, para alguns estudiosos as primeiras organizações políticas do ocidente surgiram com a Grécia e Roma, no período medieval. Na Grécia, por exemplo, o Estado não surge como único, a *polis*¹ grega era formada por cidades-estados independentes e que possuíam liberdade econômica e política (CAMPOS, 2009). Em Roma, até a sua consolidação como império, decorrente das grandes conquistas territoriais e de uma população que, naquele momento, crescia em larga escala, o Estado possuía diversas formas. Com a criação da cidade-Estado fica marcada a política romana e o Estado passa a ser caracterizado pela base familiar, pelo direito e pela sacralidade.

No período medieval, em virtude da “multiplicidade de centros de poder - igreja, monarquia, feudo, comuna, corporação”, havia uma dificuldade da efetivação de um Estado único. As figuras representativas de governo - senhor, rei, príncipe - tomavam para si o direito soberano sobre os bens públicos, acarretando, assim, o entendimento confuso do que seria público ou privado (CAMPOS, 2009, p.73). A partir da crise feudal surge o Estado Moderno. A burguesia em ascensão urge por um governo estável e que se preocupe em oferecer serviços básicos à população em geral.

Há nesse contexto um movimento de ruptura com a ordem medieval, de separação entre Estado e Mercado, denominado de liberalismo². A esse respeito, Bianchetti (2001) faz a seguinte consideração: “o liberalismo, ante o feudalismo, representa a sociedade moderna, que rejeita o determinismo social e institucionaliza o conflito derivado das novas formas de produção na figura mediadora do poder político” (p. 45). Com isso, o Estado Moderno se consolida ao longo dos séculos por meio de vários elementos como: soberania, burocracia, leis, finanças públicas e o jurídico. Imbuído dessas questões, o Estado moderno centraliza “os poderes político, administrativo, legislativo, judiciário, econômico, orçamentário e militar de um povo com território próprio” (SECCO, 2007, p. 28, apud Gomes, 134). Essa concentração de poder atribui ao Estado “três funções mínimas: poder coercitivo, poder jurisdicional e poder de impor tributos” (BOBBIO, 1987, apud CAMPOS, 2005, p. 61). Com tais atribuições o Estado passa a ser compreendido pela junção de três entes: Governo, Povo e Território.

¹ Para designar cidade, o grego usa a palavra *polis*, cujo primeiro significado é o de cidade com seu território concreto onde vivem as pessoas. Em especial, chegou a designar também a cidade de Troia, em Homero, e de Atenas, entre os áticos. Mas designa também a reunião dos cidadãos, a sociedade, o estado. (TOLEDO, MARLEINE M. e F. 2013, p. 103)

² “A história do liberalismo é, em suas origens, uma história de rupturas, mas também de continuidades. É a ruptura com a ordem medieval que não explicava, nem justificava as mudanças que ocorriam na sociedade europeia. O termo liberalismo é utilizado em três sentidos: como concepção do mundo ou filosofia centrada no indivíduo; como teoria política que se preocupa com as origens e a natureza do poder: como teoria econômica organizada sobre as leis do mercado e que fundamenta as relações de produção capitalista”. (BIANCHETTI, 2001, p 44-45)

Todos os membros do Estado Nacional, embora submissos ao seu poder coercitivo, efetivado pelo ápice das leis.

Após a Segunda Guerra Mundial surge uma nova configuração de Estado, ligado ao período da industrialização: o do bem-estar-social, *WelfareState*, Estado-Providência, Estado-Intervencionista. O Estado do bem-estar tem origem na Inglaterra pós-1945. É um modelo de Estado que adere às questões sociais, assegurando os direitos sociais da população de forma geral. Essa forma de Estado recebeu inúmeras críticas de pensadores liberais do período, os quais defendiam o Estado mínimo e a regulação das relações sociais pelas leis do mercado. Para o economista Jonh Keynes (1883-1946), por exemplo, apud Bianchetti (2001), o Estado não deveria intervir na economia, já que o mercado se autorregula. Friederich Hayek e Milton Friedman, apud Bianchetti (2001), em seus estudos, também criticam as concepções de Estado Estatal, sejam elas derivadas do modelo Keynesiano ou de origem marxista. Conforme tais estudiosos, cabe ao Estado a regulamentação e fiscalização das relações sociais segundo as leis do mercado, intervindo minimamente na dinâmica da economia, ou seja, “mais mercado e menos Estado”. É essa visão que os neoliberais absorvem ao “creditarem ao mercado a capacidade de regulação do capital e do trabalho” (AZEVEDO, 2004, p. 12). Do ponto de vista neoliberal, as políticas públicas são as indicadoras do processo de crise que perpassa a sociedade.

Avançando um pouco nessa empreitada de conceituação de Estado, em uma visão mais moderna, Bresser-Pereira (2010) define Estado como “instrumento de ação coletiva por excelência da sociedade politicamente organizada; é através dele que a sociedade realiza seus objetivos políticos. Assim, a nação e a sociedade civil são os agentes, constituem a variável independente, enquanto que o Estado é o instrumento” (BRESSER-PEREIRA, 2010, p.123).

Todas essas considerações sobre a trajetória histórica do Estado foram necessárias para que possamos entender e analisar, no próximo tópico, as políticas públicas, sobretudo, as que tratam da formação de professores, uma questão social sob a responsabilidade do Estado. Nessa perspectiva, faremos uma busca na literatura sobre o sentido do termo, não como área de conhecimento, mas como uma proposta de governo em prol da oferta de uma educação de qualidade. Nesse contexto, é fundamental também a discussão sobre as políticas públicas, em especial, as que tratam a educação. Esse exercício analítico possibilitará o entendimento do papel do Estado no processo de implementação e de viabilização das políticas, bem como a capacidade desse agente público de acompanhar os efeitos dessas políticas na vida da sociedade.

1.1.2 Políticas Públicas

As políticas públicas devem ser compreendidas como ações dos governos nos seus diversos campos de atuação, cuja finalidade seja a implementação de melhorias não só para a educação propriamente dita, mas também para os espaços físicos e os processos formativos dos educadores, de modo a atender as necessidades diversas da sociedade. Em relação à educação para e na diversidade, Reis (2013, p. 85), defende “que o diálogo entre o discurso da diversidade, a formação de professores, e a capacidade do Estado para implementar políticas públicas voltadas para contemplar uma formação ampla demandada pela necessidade histórico-temporal deste momento, podem se constituir em uma interface possível”. Dessa forma, compreender como o Estado institui suas políticas públicas, especialmente as voltadas para a formação continuada de professores no contexto da diversidade, é compreender “como são pensadas, por quem são pensadas e para quem são pensadas” (REIS, 2013, p. 62).

Quanto à definição de política pública, Souza (2006) esclarece que não há um único, nem melhor conceito sobre esse termo. O que se tem são visões diversificadas, embora complementares dessa questão. A fim de demonstrar tais compreensões, Souza faz um levantamento de alguns autores que apresentam conceitos a respeito de políticas públicas, a saber:

Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz. (SOUZA, 2006, p. 24).

Para Hofling (2001), citando Gobert Muller (1987), as políticas públicas indicam o fazer do Estado, ou melhor, é o Estado em ação. Isso significa uma atuação do governo por meio de um projeto de programas voltados para determinados setores da sociedade. Em conformidade com esse pensamento, Oliveira (2010) adentra as questões das políticas públicas educacionais. Segundo o autor, o conceito de educação é amplo, por esse motivo, tais políticas dizem respeito a uma parte mais específica da educação: as questões escolares. Em outras palavras as políticas públicas educacionais estão diretamente ligadas à educação escolar. Nessa perspectiva, a Constituição Federal de 1988 institui uma série de políticas voltadas para a educação, definindo, entre outros, o papel de cada ente federado (União,

Estados, Distrito Federal e Municípios). Conforme o texto constitucional, em seus artigos 205 e 211,

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, CF, 1988, artigo 205)

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino (BRASIL, CF, 1988, artigo 211)

Segundo o exposto nos artigos da CF/88, o papel da sociedade é importante no sentido de movimentar e exigir a concretização de ações que assegurem o cumprimento dessas políticas e de articular novas demandas para um ensino de qualidade para todos, respeitando as especificidades de cada um.

1.2 Políticas de formação de professores: um breve percurso histórico

O debate sobre a formação de professores, como uma das funções do Estado e das políticas públicas, tem se intensificado nas últimas décadas e ganhou força com a Constituição Federal de 1988, que prevê a participação da sociedade na elaboração das políticas públicas. Na educação, essa participação se dá através dos conselhos, em que a voz da sociedade se faz presente. Segundo Vilela (2005), a CF/88, ao possibilitar a participação popular na elaboração das políticas públicas para os diversos setores sociais, conferiu à sociedade a capacidade de se organizar e de se interagir com o Estado. Essa participação pode ser entendida como uma forma democrática de controle social. Conforme a autora, a interação entre sociedade e Estado acontece por meio “dos conselhos de políticas públicas, também chamados conselhos gestores de políticas setoriais ou conselhos de direito, instituídos no âmbito da União, dos Estados e dos Municípios” (VILELA, 2005, p. 3).

Sobre essa questão, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 1999 apontam para a existência de cinco mil e dez (5010) conselhos de educação espalhados pelos municípios brasileiros e na esfera federal, conforme Lei nº 9.394/1996, o Conselho Nacional de Educação (CNE). A instituição dos conselhos gestores de políticas públicas “constitui, em alguns setores, condição legal para o repasse de verbas públicas, cabendo-lhes atuar na fiscalização dos gastos das receitas transferidas aos Municípios pela União ou pelos Estados” (VILELA, 2005, p. 6). São esses repasses que possibilitam a oferta de cursos de formação aos professores. A respeito dessa questão, Martins (2010, p. 16) pontua que:

Ao longo do século XX, os ideais humanizadores da educação escolar; ainda que nos limites da humanização burguesa propalada nos primórdios da educação escolar; esvaem-se pelos meandros de *sucessivas formas e reformas* pelas quais se ordenou a sociedade do capital. Em estreita sintonia com essa ordem se estruturaram e se firmaram, de modo orgânico, os ideários pedagógicos que hegemonicamente nortearam, e continuam norteando, tanto a prática docente quanto (e para tanto!), a formação de professores. Ao aliamos a formação de professores a projetos voltados à universalização da educação escolar, ainda que consubstanciados pelo objetivo de alfabetização, precisamos levar em conta que, em nosso país, esse ideal, como meta do Estado, inexistiu até a década de 1930. E mais, desde as suas origens, despontaram atrelados a um suposto modelo de “modernização” do país, que já pressupunha a *instrução* dos indivíduos para a produção e consumo como uma das condições requeridas à sua implementação (MARTINS, 2010, p.16, grifo da autora).

Conforme o exposto, embora a questão da formação de professores no Brasil tenha suas origens logo após a independência do país, ela praticamente inexistiu até a década de 30 do século passado. No entanto, alguns dados históricos importantes aconteceram na educação formal no Brasil. A fim de ilustrá-los, Saviani (2009) enumera uma sequência cronológica de fatos importantes pelos quais passou a educação.

Quadro 1. Cronologia da formação de professores no Brasil

1827-1890	Ensaio intermitentes de formação de professores. Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normas.
1890-1932	Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais, cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
1932-1939	Organização dos Institutos de Educação, cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
1939-1971	Organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais.
1971-1996	Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério.
1996-2006	Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora. Dados extraídos de: Saviani, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro, 2009, p 143-144.

A organização feita por Saviani (2009) mostra que as primeiras manifestações sobre a questão da formação de professores para atender à demanda por educação brasileira ocorreram no ano de 1827. Em 1835 criou-se, no Rio de Janeiro, a primeira escola normal, por meio da Lei nº 10 que apresentava a seguinte determinação; “haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiveram adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827”. A organização dos Institutos de Educação e a criação dos cursos de Pedagogia (1939) complementam as iniciativas de preparação dos professores para atuarem na educação

brasileira. A Constituição de 1824, em seu artigo 179/XXXII, regulamentou a instrução popular ao definir que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”. A partir daí, iniciam-se também discussões sobre o preparo dos professores. Sobre o assunto, a Lei de 1827 preconizava, em seu artigo 5º, que os professores, sem a necessária instrução para o ensino das primeiras letras, deveriam se instruir à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais.

Segundo Saviani (2009), entre os anos de 1890 e 1932, houve uma expansão das Escolas Normais, cuja intenção era a de formar professores para atuar na educação brasileira. No entanto, passada a primeira década da instituição da República, houve uma acomodação na questão da formação dos professores, e com isso,

a expansão desse padrão não se traduziu em avanços muito significativos, trazendo ainda a marca da força do padrão até então dominante, centrado na preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos. Uma nova fase se abriu com o advento dos institutos de educação, concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino mas também da pesquisa. Nesse âmbito, as duas principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por **Anísio Teixeira** em 1932 e dirigido por **Lourenço Filho**; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por **Fernando de Azevedo**. Ambos sob inspiração do ideário da Escola Nova (SAVIANI, 2009, p. 145 – grifos nosso).

Em 1932, um importante movimento se inicia em prol da defesa da escola pública e do ensino de qualidade. Os nomes em destaque na citação compõem o grupo dos Pioneiros da Educação Nova. Esse movimento “se caracterizou por uma insistente defesa da escola pública (estatal): gratuita, laica e de qualidade” (SANFELICE, 2007, p. 543). Segundo Sanfelice, o Manifesto dos Pioneiros não resolveu a questão da educação de forma imediata, mas impulsionou discussões que se desenrolaram por mais alguns anos e, culminou com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação/Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. A partir dessa lei, em seu art. 3º, inciso I, a educação passou a ser obrigação do poder público.

As transformações no cenário educacional brasileiro estavam apenas começando. O Manifesto lutou pela criação de um sistema nacional de ensino que ia do Jardim da Infância à Universidade. Conforme Saviani (2009), nesse período houve a consolidação das Escolas Normais, cujo objetivo era formar professores para as escolas primárias. Mais tarde, essa formação passou a ser denominada de magistério:

Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). Pelo parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau (SAVIANI, 2009, p. 147).

Segundo Saviani, essa mudança apresentava um caráter bastante preocupante para a formação dos professores, uma vez que reduzia a carga horária e limitava a proposta de formação específica. Após um período de funcionamento do magistério, a proposta de reorganização das escolas de formação de professores ganhou força. A década de 1980 trouxe novas expectativas para a formação e valorização dos professores e da educação. Sobre essa questão, as políticas educacionais e a legislação vigente destacavam três subtemas: formação inicial; formação continuada e condições de trabalho dos profissionais da educação. Nesse contexto, a contribuição dos movimentos dos educadores, especialmente da Associação Nacional pela Formação de Profissionais de Educação (ANFOPE)³, foi de extrema relevância para a consolidação das novas expectativas relacionadas à formação de professores.

Ao analisar o atual cenário da formação de professores, entendemos que ela não pode ser reconhecida sem uma avaliação das diretrizes determinadas pelas agências de financiamento internacionais e pelo impacto no Brasil. Nesse sentido, constatamos que foi a partir da década de 1990 que a formação docente passou a ser citada nas reformas educacionais brasileiras, quando a doutrina neoliberal organizou o direcionamento político brasileiro. As políticas educacionais brasileiras estabelecidas na LDBEN, lei n° 9.394/96, foram influenciadas pelos ideais neoliberais, preconizados na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de Jomtien, realizada na Tailândia em 1990. Essa conferência fora financiada pelas agências internacionais, pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial.

A Conferência Mundial de Educação para Todos priorizou a educação básica e a formação docente na tentativa de corrigir os problemas do sistema educacional mundial. Sendo assim, ficam claras as exigências das agências financiadoras para os países signatários. Diante disso, a educação brasileira apresentou novos rumos. Com o PNE (BRASIL, 2001, p.95), por exemplo, a formação continuada dos professores ganha destaque e é entendida como um reconhecimento do magistério e melhoramento da educação. O referido programa ressalta a importância de “manter na rede de ensino e com perspectivas de aperfeiçoamento

³O movimento pela reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação começou a dar seus primeiros passos em 1978, durante o I Seminário de Educação Brasileira, realizado em Campinas, no contexto das lutas contra o regime militar e pela democratização da sociedade. Em 1980, durante a I Conferência Brasileira de Educação, realizada na PUC de São Paulo, é criado o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador (com sede em Goiânia), para mobilizar professores e alunos em torno da reformulação do Curso de Pedagogia que, desde 1975, com os Pareceres do Prof. Valnir Chagas, estava colocado em debate a nível nacional. O Comitê teve intensa atuação de 1980 a 1983, mobilizando os educadores a nível nacional nas discussões sobre a formação do educador. Embora o impulso inicial desta articulação tenha se dado a partir das tentativas do MEC e CFE de reformular o Curso de Pedagogia, já naquele momento o Comitê apontava a “necessidade de se ampliar o debate em direção a todas as Licenciaturas, para além do Curso de Pedagogia, incorporando as lutas específicas que vinham sendo travadas em outras instâncias por outras entidades” (ANFOPE, 1992). Em 1983 foi criada a CONARCFE (Comissão Nacional pela Formação dos Educadores) da qual se originou a ANFOPE, em 1990.

constante os bons profissionais do magistério”. E ainda delega a responsabilidade pela oferta de cursos de formação continuada dos profissionais da educação pública às “secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento, e a busca de parcerias com as Universidades e Instituições de Ensino Superior” (BRASIL, PNE, 2001, p. 40).

Levando em consideração essa incumbência, em 2003, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou a Rede Nacional de Formação Continuada para a Educação Básica formada por Universidades e Centros de pesquisa com a finalidade de desenvolver projetos na área de formação continuada de professores. No final de 2010, o Governo Federal encaminhou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (CONAE) 2010, contendo as definições, propostas e diretrizes para o PNE 2011/2020. Nesse documento, a formação docente foi contemplada em quatro metas, as quais serão detalhadas em item específico.

A efetivação dessas metas necessita, sobretudo, do aumento significativo de investimento público em educação. No entanto, esse quesito tornou-se motivo de preocupação, pois no documento da Conferência Nacional de Educação (CONAE), o investimento que era de 10% do PIB fora reduzido no PL n° 8.035/2010 para 7% de acordo com a meta 20 do PNE. Ainda nesse rol de incertezas encontram-se também o piso salarial e o plano de carreira dos profissionais da educação, previstos para 2001, mas concretizados, de forma precária, no ano de 2009. Diante de tais empecilhos, inferimos que o cumprimento das metas esbarrará ainda em muitos outros obstáculos.

O que se pode afirmar de pronto é que a formação continuada pensada isoladamente dificilmente poderá alcançar mudanças significativas. Nesse sentido, as políticas de formação continuadas “precisam estar articuladas a outras políticas, uma vez que a problemática da aprendizagem e da qualidade na educação pública exige uma multiplicidade de ações e intervenções” (ALFERES; MAINARDES, 2011, p. 11). Nessa perspectiva, a criação de um sistema educacional democrático, não excludente, depende de uma série de fatores e ações, como melhorias de condições de trabalho, de remuneração digna, democratização do sistema de ensino, dentre outros. Tendo em vista o apontamento dos autores, é importante ressaltar que a formação continuada de professores é uma questão necessária, mas não bastante para a construção de qualidade da educação.

1.2.1 A LDBEN– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n° 9.394/96

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), as políticas públicas foram reformuladas pelo Estado e, com isso, importantes mudanças aconteceram nos padrões de

interposição estatal. Esse processo de transformação, em comum acordo com os organismos multilaterais, redirecionou as diversas formas de gestão, em especial, as políticas educacionais. As intervenções desses organismos estão implícitas no processo de aprovação da LDB/1996, ficando de fora parte das demandas encaminhadas pela sociedade civil.

O processo de tramitação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional teve início em 1988. Após muita polêmica em torno de desvirtuamento do projeto, inclusão de emendas e manifestações públicas de movimentos classistas, o projeto foi substituído pelo do senador Darcy Ribeiro. Em 17 de dezembro de 1996, tendo um total de 92 artigos, o substitutivo do senador foi votado na Câmara e aprovado pela maioria de votos. Em 20 de dezembro de 1996, o texto da LDB – Lei nº 9.394, conhecida como Lei Darcy Ribeiro, foi sancionado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e publicado no Diário Oficial da União em 23 de dezembro. Segundo a argumentação do governo, a Lei de Diretrizes e Bases deveria ser um dispositivo legal possível e passível de cumprimento, tendo em vista os recursos financeiros disponíveis nos esquemas orçamentários convencionais. Além disso, essa lei deveria ter flexibilidade suficiente para adequar-se às diferentes situações da educação nacional. Com a instituição da LDB/1996 surge a ideia da elaboração do Plano Nacional de Educação, sob a responsabilidade da União que passa a ter incumbência de “elaborar o Plano Nacional de Educação” (PNE) e estipular como meta o prazo de dez anos para que os professores sejam “*graduados ou formados por treinamento em serviço*”, apontando uma formação aligeirada com intuito de “corrigir” a escassez dos cursos de formação inicial em nível de graduação.

Sobre a reforma do Ensino, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) introduziu a formação docente em um capítulo próprio:

Art.67- os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes: [...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim; [...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. [...] a atualização, o aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo deverão ser promovidos a partir de processos de formação continuada que se realizarão na escola onde cada professor trabalha e em ações realizadas pelas Secretarias de Educação e outras instituições formadoras, envolvendo equipes de uma ou mais escolas (BRASIL, Referenciais para a Formação de Professores, 1999c, p.131).

Embora o texto do referido artigo coloque em destaque os processos de formação continuada, o que se percebe, sobretudo a partir da LDBEN, é um aligeiramento na formação inicial do professor. O intuito era formar e/ou certificar os professores para de fato assumirem a sala de aula nas suas devidas áreas. Entretanto, essa formação não fora suficiente. Com isso,

entidades educacionais, tais como: Anfope, Anpae, Anped, dentre outras, passaram a cobrar do poder público mudanças nos currículos e na formação continuada dos professores. E, assim, ganha vigor entre os discursos dos que pensam a educação a necessidade de ofertar aos profissionais uma formação inicial e continuada de qualidade para que eles pudessem atuar na educação básica, pois:

ensinar constitui a atividade principal na profissão do docente e, por isso, deve ser compreendida como uma ‘arte’ que envolve aprendizagem contínua e envolvimento pessoal no processo de construção permanente de novos conhecimentos e experiências educacionais, as quais preparam o docente para resolver novas situações ou problemas emergentes no dia a dia da escola e da sala de aula (BRASIL, MEC, 2006, p. 24).

Nesse sentido, a formação continuada é um caminho possível para garantir a qualidade do ensino do professor em sala de aula, e deve ser entendida e enfrentada como um processo que envolve diversos atores e não somente os professores. Ela passa pelos órgãos educacionais que regulamentam as práticas educacionais no país, pela escola e seus agentes (gestores, funcionários e professores), pela implementação das políticas, pela sociedade como consumidora e fiscalizadora das políticas públicas. O professor necessita dessa rede de apoio para lidar com diversidade presente em sala de aula e, assim, aperfeiçoar ainda mais a sua prática pedagógica.

Outro ponto importante do trabalho para e na diversidade diz respeito à transformação do olhar do professor sobre seus alunos e sua escola para entender, interpretar e promover mudanças que favoreçam, cada vez mais, um ensino voltado para as potencialidades de cada discente, independente de sua “diferença”. Uma formação docente complementada pelo olhar diferenciado do professor favorece a efetivação de uma educação de qualidade e para todos.

1.2.2 Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores

A década de 1990 foi considerada um marco para educação brasileira. Para muitos esse foi um período de efervescência de diretrizes, pareceres, resoluções e parâmetros curriculares elaborados pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação com a finalidade de promover reformas educacionais mais contundentes. Tudo isso culminou com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996. No texto da mencionada Lei foram incluídas questões relacionadas aos currículos escolares e à formação de professores para a Educação Básica. Com isso, inaugurou-se uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras. Segundo Dourado (2015),

a aprovação do Plano Nacional de Educação pelo Congresso Nacional e a sanção Presidencial, sem vetos, resultaram na Lei nº 13.005/2014 [...]. Além das diretrizes que são sinalizadoras de busca de maior organicidade para a educação nacional no decênio 2014/2024, o PNE apresenta 20 metas e várias estratégias que englobam a educação básica e a educação superior, em suas etapas e modalidades, a discussão sobre qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e valorização dos profissionais da educação (DOURADO, 2015, p. 301).

Para o autor, “as novas DCNs definem os princípios da formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica e sinalizam para maior organicidade nos projetos formativos, necessidade de maior articulação entre as instituições de educação superior e de educação básica” (DOURADO, 2015, p. 306). As diretrizes contidas no Art. 3º, § 6º, da Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015, definem os parâmetros para a formação inicial e continuada, quais sejam:

- I. Sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
- II. A inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da *práxis* docente;
- III. O contexto educacional da região onde será desenvolvido;
- IV. Atividades de socialização e avaliação dos impactos;
- V. Aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores e à aprendizagem de Libras;
- VI. Questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade. (BRASIL, CNE/CP n.2, 2015).

As discussões iniciadas na década de 1990 repercutiram na sociedade em geral. Desde então, mudanças no âmbito educacional foram acontecendo, motivadas por entidades de classe, que se articularam para cobrar a definição de políticas voltadas para a profissionalização e valorização do professor. As políticas inseridas na legislação – LDBEN, PNE, DCN – comprovam o ganho obtido com o debate em torno da formação inicial e continuada dos professores e a importância da participação da sociedade nesse debate.

1.2.3 O surgimento do Plano Nacional de Educação - PNE

O surgimento do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) data de 1962. Como uma iniciativa Ministério da Educação e Cultura (MEC), esse PNE contemplava um conjunto de metas que deveriam ser alcançadas num prazo de oito anos. Revisões de 1965 e 1966

introduziram alterações importantes no sentido de descentralizar ações, de estimular a elaboração de planos próprios pelos Estados e de distribuir recursos federais. Em 1967, o MEC novamente propõe um plano em forma de lei, mas a iniciativa não se concretizou. Com a Constituição Federal de 1988 ressurgiu a ideia de um plano nacional de longo prazo com força de lei e que fosse capaz de conferir estabilidade às iniciativas governamentais na área de educação. O art. 214 da CF/88 contempla essa obrigatoriedade:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

I – erradicação do analfabetismo;

II – universalização do atendimento escolar;

III – melhoria da qualidade do ensino;

IV – formação para o trabalho;

V – promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

Os dispositivos do artigo 214 definem os rumos que o país deve tomar em relação à educação. Além disso, eles respaldam as metas e estratégias da proposta do Plano Nacional de Educação, que reforçam o papel da União, Estados e Municípios na condução das políticas educacionais.

1.2.3.1 O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024

O novo Plano Nacional da Educação (PNE), Lei 13.005, de 25 de julho de 2014 (PNE 2014-2024) - o segundo aprovado por lei - emerge com a perspectiva de pelo menos aliviar os diversos problemas enfrentados pela educação brasileira. Debatido em diversas instâncias, o Plano apresenta um conjunto de metas e estratégias a ser implementado em um período de 10 anos. Dentre as metas analisadas, quatro dialogam com nossa proposta de trabalho por tratarem da formação e valorização dos profissionais da educação. São elas: 15, 16, 17 e 18.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

A meta 15 está vinculada ao Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), projeto do Governo Federal. Essa meta também atende às exigências do decreto n. 6755, de 29 de janeiro de 2009, o qual “institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada” (BRASIL, 2009).

Já a meta 16 propõe a formação de professores em nível de pós-graduação. Essa meta é importante, sobretudo, pelo fato de contribuir para a melhoria do ensino e, por conseguinte, para ajudar os municípios a melhorarem seus indicadores de formação inicial e continuada. A meta 17 complementa a anterior ao apresentar questões relacionadas à melhoria dos rendimentos dos professores. Essa meta trata da equiparação dos salários dos professores que possuem a mesma formação e determina prazo para isso. O salário dos professores já alcançou, há algumas décadas, um patamar razoável, mas a desvalorização da profissão acompanhou a perda de valor financeiro (NAJJAR, 1992). Além dessa problemática, a melhoria nos salários dos profissionais da educação esbarra na dificuldade em cumprir o piso nacional que muitos municípios alegam possuir. Para que essa meta seja efetivada, a União precisa disponibilizar orçamento suplementar, dentro da ideia do regime de colaboração. No entanto, o que esperar diante da grande dificuldade em pagar o piso nacional aos professores dentro da realidade hoje? Imaginemos como ficará o financiamento da educação após a PEC 241.

A ideia de planos de carreiras, previstos na meta 18, como já existe no Ensino Superior Federal, é muito importante para combater a desvalorização dos salários e, conseqüentemente, da profissão docente. O prazo de dois anos parece curto, mas a organização de um plano de progressão é essencial para que estudantes egressos do Ensino Médio optem pelo magistério, em virtude da real valorização da carreira docente.

Tendo em vista discussões em torno da formação dos professores, Brzezinsk (1999, p. 83) faz a seguinte indagação: “os embates travados entre o mundo oficial e o mundo real em relação às políticas de formação de professores para a educação básica expressam respeito à cidadania ou constituem disputa pelo poder?”. A tentativa de resposta a esse questionamento passa necessariamente pela compreensão das questões que envolvem a formação inicial e continuada. Isoladamente, essa formação não se constituirá um meio de mudanças significativas. É preciso criar um sistema educacional democrático, não excludente, e isso depende de uma série de fatores e ações, como melhorias de condições de trabalho, de remuneração condigna, democratização do sistema de ensino, dentre outros. Diante dos apontamentos levantados, é importante ressaltar que a formação continuada de professores é uma questão necessária, mas não bastante para a construção de qualidade da educação.

1.2.4 A PEC 241/55 – Reflexo na Formação dos Professores

Ao analisar a carreira docente no Brasil, seus avanços e suas dificuldades, não podemos deixar de incluir as mudanças que deverão surgir com a aprovação da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 241, que impõe um novo regime fiscal com “congelamento” de gastos públicos, atingindo, entre outros setores, a educação.

É primordial, nesse momento político brasileiro, entender os novos direcionamentos que a educação brasileira poderá tomar a partir da aprovação da emenda que propõe “congelar” os gastos públicos e, conseqüentemente, diminuir os recursos direcionados à educação. A conclusão que se antecipa, com a entrada em vigor da PEC 241, segundo estudos preliminares de especialistas em educação, é que na esfera educacional o “congelamento de gastos públicos” poderá afetar o cumprimento das metas previstas no PNE atual e futuro, comprometendo sobremaneira as políticas de formação e valorização dos professores.

A Proposta de Emenda à Constituição nº 241 (PEC-241), que institui um Novo Regime Fiscal, de autoria do Poder Executivo, foi apresentada na Câmara dos Deputados em 15/06/2016; aprovada e encaminhada ao Senado em 26/10/2016, recebendo naquela casa nova numeração – PEC 55. Aprovada, ela foi transformada na Emenda Constitucional 95/2016, publicada no Diário Oficial da União em 16/12/2016. O período de vigência dessa proposta é de 20 (vinte) anos. Esse tempo abrangerá tanto o atual Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, Lei nº 13.005/2014, quanto o próximo PNE (2025 a 2035). Diante das exigências apresentadas por essa PEC, as metas do PNE 2014-2024 poderão ser cumpridas?

A fim de chegar a uma possível resposta, organizações não governamentais, entidades de classe e especialistas em educação vêm debatendo os efeitos na educação dessa política de

contenção de despesas. Em setembro/2016, o Fórum Nacional de Educação (FNE), via Nota Pública, alertou que os ajustes fiscais propostos na PEC 241 inviabilizariam as principais metas do PNE 2014-2024 (Lei 13.005):

[...] Os dois principais objetivos da PEC 241 colidem com o PNE, uma vez que se pretende suspender por 20 anos exercícios fiscais – o dobro de tempo de vigência do Plano Decenal de Educação – as receitas de impostos vinculadas à educação (art. 212 da CF e art. 60 do ADCT/CF), bem como limitar os investimentos educacionais (despesas primárias do Estado) à inflação medida pelo IPCA-IBGE do exercício anterior, também por 20 anos. (FNE, 2016).

Na mesma Nota, o Fórum Nacional de Educação destaca que os “impactos negativos da PEC 241 para a garantia do direito humano à educação já têm tido repercussão e reconhecimento internacional” e que os dispositivos da PEC contrariam a recomendação oficial da ONU (Comitê sobre os Direitos da Criança) de se preservar os recursos para implementação do PNE, independente de crise econômica ou política.

Na visão do professor Nelson Amaral, doutor em Educação e professor da Universidade Federal de Goiás (UFG), em decorrência do longo período de restrição de gastos públicos, a PEC 241 poderá significar a “morte” do PNE. O autor conclui o vaticínio com a seguinte constatação: “é certo que não teremos 20 anos de crises e, portanto, veremos o País crescer sua riqueza e os valores aplicados em educação, saúde, previdência social e assistência social ficando congelados, atingindo exatamente os mais pobres” (AMARAL, 2016, p.1, grifo do autor).

Nesse contexto, as políticas de valorização dos professores, definidas no PNE (2014-2024), deverão ser fortemente afetadas pelas novas regras fiscais impostas pela PEC 241. Assim, na medida em que se “congelam” investimentos, elimina a sua vinculação à movimentação da arrecadação. Ter-se-á, portanto, ao longo dos 20 (vinte), um período de incertezas na política de valorização docente.

O cenário aponta para debates acerca do futuro do PNE, em especial, para a garantia de cumprimento das metas relacionadas à formação e valorização docente. Simulando a adoção da nova regra (PEC 241), no período de 2002 a 2015, o DIEESE chegou a um resultado 47% inferior nas despesas com educação, se comparadas às despesas pela regra atual (percentual do PIB). Em números isso significa que os 802,3 bilhões de despesas realizadas no período de 2002 a 2015, pela nova regra, representariam 424,6 bilhões, ou seja, 377,7 bilhões menos, conforme exposto na tabela 3.

Tabela 3. Comparativo das Despesas em Educação antes e pela regra da PEC 241 – 2002-2015

Ano	Despesas realizadas em Educação no período 2002 a 2015 x Despesas em Educação pela regra da PEC 241 – Brasil – 2002-2015		
	Despesas realizadas - (R\$ bi)	Regra PEC 241/16 - (R\$ bi)	Diferença
2002	30,1	30,1	0,00
2003	28,2	29,5	- 1,3
2004	27,0	30,2	- 3,2
2005	28,2	30,4	- 2,3
2006	32,8	30,9	2,0
2007	39,2	30,7	8,5
2008	43,1	30,4	12,7
2009	53,3	30,7	22,6
2010	67,1	30,5	36,7
2011	75,9	30,3	45,6
2012	89,4	30,6	58,8
2013	95,4	30,5	64,9
2014	102,4	30,3	72,0
2015	90,3	29,6	60,7
TOTAL	802,3	424,6	377,7

Fonte: Dieese-Nota Técnica nº 161/p. 10, set.2016.

Estudo Técnico, elaborado em agosto de 2016 pela Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira (COFF) da Câmara dos Deputados, nº 11/2016, restrito aos efeitos da PEC 241 sobre a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), em projeções para o período de 2016 a 2025, aponta declínio dos recursos destinados à MDE, considerando aplicação da proposta da PEC 241 a partir de 2017. Para esse ano, os resultados (Tabela 4) não sinalizam nenhuma “perda de recursos na aplicação em despesas de MDE. Entretanto, a partir de 2018, já começaria a haver perda, a qual se acentuaria rapidamente nos exercícios seguintes” (BRASIL, 2016, p. 4). Sobre essa política austeridade fiscal, “a literatura e as experiências internacionais apresentam evidências do fracasso das medidas de restrição de gasto público como estratégia de enfrentamento da crise e retomada do crescimento” (FIOCRUZ, 2016, p. 2). Em oposição a tais medidas, o reforço dos sistemas de proteção social indica ser o caminho mais eficaz para a superação da crise, na retomada do crescimento e no combate ao desemprego. (FIOCRUZ, 2016).

Tabela 4. MDE X PEC 241/16 – Projeção 2016 a 2025

Valores em R\$ bilhões				
EXERCÍCIO	Receita Liq. De Impostos (RLI)	Aplicação Mínima (18% da RLI) (a)	Aplic.Min. pelo IPCA (PEC) (b)	Diferença (PEC e Apl. 18%) (b) – (a)
(1)2016	259,7	46,7	46,7	
2017	276,7	49,8	50,2	0,4
2018	296,4	53,3	52,9	-0,4
2019	315,9	56,9	55,6	-1,3
2020	336,7	60,6	58,1	-2,5
2021	359,8	64,8	60,7	-4,1
2022	384,4	69,2	63,4	-5,8
2023	411,8	74,1	66,3	-7,8
2024	442,1	79,6	69,2	-10,4
2025	475,9	85,7	72,4	-13,3

Tabela transcrita pela pesquisadora do Estudo Técnico nº 11/2016, da COFF/Câmara dos Deputados

Fonte: CONOF/CD em 30/jun/2016. Projeção 2017 a 2025 pela variação do PIB real e IPCA 2016 24/6 expect. Mercado – séries históricas-Bacen PIB real e IPCA (projeção): Relatório Focus-Bacen (até 2020) e Conof/CD com base Focus-Bacen (2012 a 2025)

- (1) RLI estimada para 2016 com base no decreto de limitação de empenho (Decreto nº 8.784 de 7/6/2016). Para os demais exercícios, estimou-se pela variação projetada do PIB real e inflação pelo IPCA. Já a estimativa do MDE executado em 2016 foi de 23% da RLI, com base na média dos 2 últimos exercícios.

O reflexo negativo da PEC 241 na vida dos estudantes brasileiros pode ser visto no vídeo “E se Jonas fosse filho da 241?”, de autoria da Associação dos Docentes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Asduerj) com apoio do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN), publicado na internet por Ricardo Berzoini. Em três minutos de animação, o filme narra a história de um estudante pobre, de escola pública que entrou na universidade pelo sistema de cotas e teve bolsa de iniciação científica de mestrado e de doutorado. Essa trajetória serve de sustentação para o questionamento principal: pensar como seria a história desse mesmo estudante em um cenário de redução drástica nos investimentos em educação, conforme o previsto pela PEC 241. As análises apresentadas no vídeo destacam o que teria acontecido, caso a lei já estivesse em vigor em 2015:

- ✓ Os investimentos em educação, em 2015, teriam caído de 98 bilhões para 24 bilhões de reais;
- ✓ O aumento de 150% de recursos do Fundo para a Educação Básica entre 2007 e 2014 teria sido impossível e a escola do pequeno Jonas teria menos recursos;
- ✓ A professora dele ganharia menos e trabalharia em várias escolas para poder sobreviver;
- ✓ Com a 241, o aumento de 100% em vagas nas universidades federais desde 2003 também não teria sido possível;
- ✓ E Jonas ficaria mais dois anos encalhado fazendo cursinho pré-vestibular;

- ✓ Com a PEC 241 teríamos menos concursos, menos alunos e salários menores nas universidades;
- ✓ Os investimentos em educação ficam limitados ao crescimento da inflação por 20 anos;
- ✓ O professor de Jonas faria bicos de consultoria para complementar o salário e orientaria menos alunos;
- ✓ E o Brasil não teria aumentado em mais de 400% o seu número de mestres e doutores desde 1996.

Finalizando, o vídeo⁴ ressalta que “a 241 rasga a garantia do direito à educação, desperdiça talentos e condena o Brasil à eterna dependência de produtos primários”.

Diante dessa realidade de ajuste fiscal, fica a incógnita quanto às políticas de formação de professores e valorização salarial, previstas no PNE. O que se pode observar de imediato é que essa PEC mina as expectativas otimistas dos professores em relação à profissão. O “congelamento” de despesas e a desvinculação dos investimentos em educação da movimentação do Produto Interno Bruto (PIB) deixam milhões de professores novamente à mercê de políticas que poderão ficar apenas no papel, sem condições de cumprimento por falta de recursos financeiros. É mais um entrave à longa luta dos professores por profissionalização e valorização. Para o futuro, a PEC 241 pode comprometer o cumprimento, pelos entes federados, de metas voltadas para a formação, valorização e melhoria das condições de trabalho dos docentes. Essa possível realidade deve ser pensada, questionada e combatida.

1.3 Formação, valorização e condições de trabalho do professor da escola pública

As discussões acerca da educação brasileira, representadas nos dispositivos da CF/1998, da LDB/1996, do PNE 2014-2024, entre outros documentos, reforçam a preocupação tanto com a formação dos professores, quanto com a valorização da profissão e melhoria nas condições de trabalho. Esse tripé exige novas posturas dos entes públicos, visto que para se atingir as metas propostas pelo PNE (2014-2024) é preciso assegurar a formação inicial e continuada dos profissionais da educação. É necessário também definir políticas de equiparação salariais justas e condizentes com as dos profissionais com escolaridade equivalente (meta 17 do PNE). Por fim, é preciso implantar planos de carreira que estimulem a permanência do professor na função.

⁴Video produzido pela Asduerj, com apoio do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN), publicado na internet por Ricardo Berzoini. Disponível em <https://www.facebook.com/ricardo.berzoini/videos/vb.1792840292/10205446651404368/?type=2&theater>.

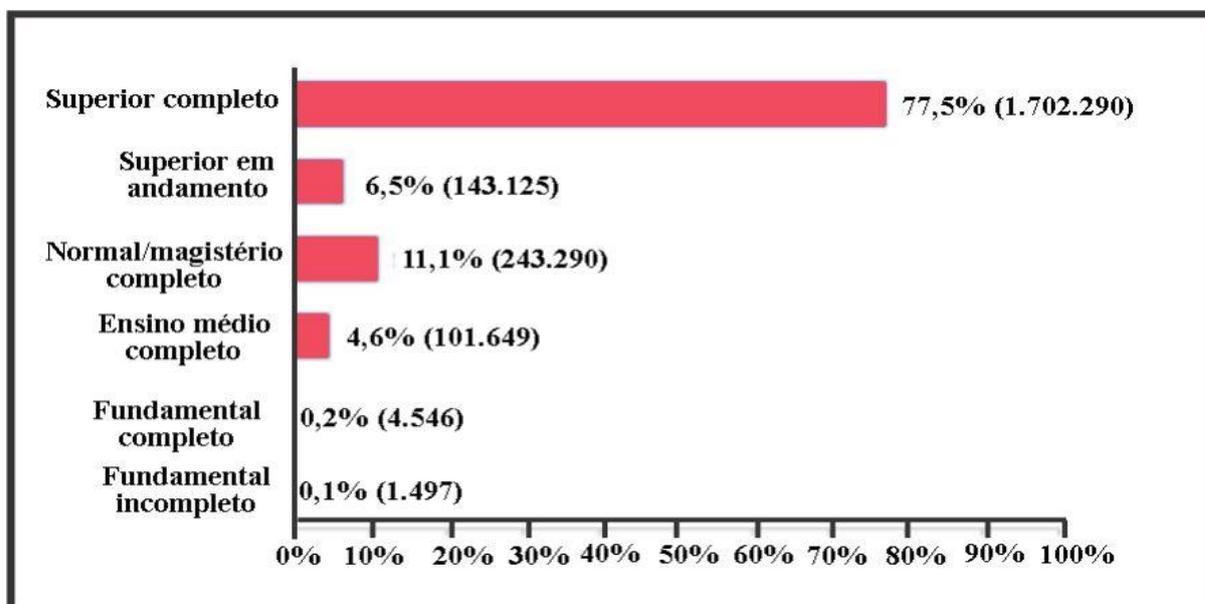
1.3.1. Formação Docente

A Emenda Constitucional nº 53, de 2006, garante, em seu artigo 206, a valorização dos profissionais da educação escolar por meio da criação de planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos e piso salarial nacional. Essa valorização inclui a formação docente. No entanto, alguns avanços ainda são necessários quando se trata das condições dessa formação. Sobre essa questão, Gatti e Barreto (2009, apud SCHEIBE, 2010, 985) salientam que “o processo de oferta dos cursos permite inferir que as condições de formação dos professores, de modo geral, ainda estão distantes de serem satisfatórias, pela ausência de um desenho mais claro do perfil profissional a ser atingido, vinculado de forma mais orgânica ao campo da prática docente”. Em consonância com essa ideia, Abrucio (2016) também constata a problemática em relação ao perfil do profissional para atuar na educação. Segundo o autor,

nas origens do debate, em meados da década de 1980, buscava-se avaliar a qualidade dos professores por meio da escolaridade, da formação prévia e dos certificados obtidos ao longo da carreira. Embora essas variáveis ainda sejam consideradas relevantes, as pesquisas recentes procuram entender quais competências e habilidades os professores devem ter e como as desenvolvem na formação inicial e continuada, para que de fato os alunos aprendam (ABRUCIO, 2016, p. 10).

Conforme o exposto, além da formação inicial, o profissional da educação precisa atender a outros requisitos para que consiga atuar na educação básica de forma satisfatória e com vistas à oferta de um ensino eficaz. Segundo Araújo Filho (2015), o perfil do profissional docente deve pautar-se na concepção de educação como processo de construção permanente. Isso implica “na formação de um profissional crítico, que valorize a construção coletiva do conhecimento, utilize o diálogo como prática do ensino e respeite a cultura e subjetividade de cada estudante” (ARAÚJO FILHO, 2015, p. 579). Ao participar efetivamente dos processos de formação continuada, o docente adquire competências e habilidades condizentes com as atuais demandas educacionais e sociais. Sobre a formação inicial, o gráfico 3 indica o quanto ainda é preciso investir na formação docente.

Gráfico 3. Distribuição dos docentes que atuam na educação básica por nível de escolaridade–Brasil 2016



Fonte: Transcrito de Notas Estatísticas – Censo Escolar 2016, p. 23

Embora dados do MEC/INEP (Censo Escolar de 2014) indiquem que 24% dos mais de 2 (dois) milhões de professores atuantes na educação básica ainda não possuem formação de nível superior, o Censo da Educação Superior (MEC/INEP) apresenta um crescimento considerável do número de ingressos em todos os graus acadêmicos em 2014, com destaque para a recuperação dos cursos de licenciatura. Entre 2013 e 2014 registrou-se um crescimento de 21,1% no número de ingressos se comparado ao período de 2012 e 2013. A modalidade à distância registra uma quantidade maior na participação dos cursos de licenciaturas (37,4%), seguidos dos tecnológicos (33,9%) e dos bacharelados (28,8%).

É inegável que as políticas voltadas para a formação docente apresentem alguns resultados, especialmente se considerar que até 1988 boa parte dos professores não possuía nível superior. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2006 o número de formados chegou a 60% e, em 2013, a 75%. Garantir a continuidade dessa formação e aliar a ela a valorização profissional e melhores condições de trabalho constituem premissas indispensáveis para que se alcance a educação com a qualidade esperada, especialmente pela sociedade, que clama continuamente pela melhoria do ensino.

1.3.2 Valorização e condições de trabalho

A valorização dos professores passa, necessariamente, pela formação e pela implementação de planos de carreira dignos, atrativos e condizentes com o mercado. O piso salarial nacional, garantido pela Constituição Federal e regulamentado pela Lei 11.738/2008, representou um ganho para a categoria. A meta 17 do PNE 2014-2024 reafirma essa conquista ao estabelecer prazo e critérios para assegurar melhorias salariais para os professores e ao prever a criação de planos de carreira. O Quadro 2 apresenta de forma sucinta as principais ações do PNE 2014-2024 voltadas para a valorização dos profissionais da educação básica:

Quadro 2. Principais ações do PNE/Lei 13.005/2014, em relação à valorização dos profissionais da educação básica

Meta	Ação Prevista	Prazo Cumprimento	Abrangência
15	Política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Após 1 ano de vigência do PNE	
	Formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam		100% dos profissionais
16	Formação dos professores da educação básica, em nível de pós-graduação	Até o último ano de vigência do PNE (2024)	50% dos profissionais
	Garantia a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação		100% dos profissionais
17	Equiparação de rendimento médio dos profissionais da educação básica ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente	Até o sexto ano de vigência do PNE (2020)	100% dos profissionais
18	Existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica de todos os sistemas de ensino, tendo como referência o piso salarial nacional profissional (PSNP)	Até 2 anos de vigência do PNE (2016)	100% dos profissionais

Fonte: PNE- Lei nº. 13.005/2014

As metas 15, 16, 17 e 18 do PNE tratam de ações legais a serem garantidas aos profissionais da educação básica pelos entes federados. No entanto, o piso salarial, por exemplo, em vigor desde 2008, ainda não é uma realidade em grande parte do País. Alguns estados e municípios alegam que não possuem recursos suficientes para cumprirem esse dispositivo legal. Desse modo, embora as políticas públicas, representadas pelas ações incluídas nas leis que abordam a valorização do professor, indiquem “que os legisladores não estão de costas para a educação pública do país” (AUGUSTO, 2015, p. 540), isso não garante o seu cumprimento. Segundo Augusto, para mudar essa realidade, é preciso associar à vontade política um conjunto de fatores, tais como: “recursos financeiros bem aplicados na educação, [...] participação das comunidades escolares e da sociedade em geral, no monitoramento das ações previstas” (AUGUSTO, 2015, p. 540).

Todos esses pontos, traduzidos em demandas históricas pela valorização do professor, vão ganhando forma nas políticas públicas. O artigo 2º do Decreto nº 8.762, de 09 de maio de 2016, apresenta parte dessas demandas e reconhece a essencialidade da formação inicial e continuada para a profissionalização docente. Conforme o disposto no referido documento, “a valorização dos profissionais da educação, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à progressão na carreira, à melhoria das condições de remuneração e à qualificação do ambiente escolar” são fatores determinantes para a transformação da ação educativa. A esse respeito, Weber (2015) faz a seguinte consideração:

O debate sobre a valorização docente polarizada, inicialmente, entre ação educativa e atividade do mundo do trabalho foi incorporando novos elementos que findaram por fazer confluir os dois sentidos para ação educativa de caráter profissional, que requer formação longa, em nível superior, e aperfeiçoamento contínuo do seu fazer educacional em condições de trabalho adequadas ao exercício de sua tarefa educacional (WEBER, 2015, p. 510).

As condições de trabalho, conforme salienta Weber (2015), são também fatores essenciais para o alcance de metas e de reconhecimento da profissão. Um ambiente escolar com infraestrutura precária, falta de equipamentos, incluindo material didático, número excessivo de alunos em sala, somados à “deficiência na formação inicial e continuada dos trabalhadores e à ausência da gestão democrática” (ARAÚJO FILHO, 2015, p. 578) influencia negativamente na valorização dos profissionais da educação. A esse respeito, Augusto (2015, p. 542) reconhece que “há distanciamento entre o que dizem os textos das leis sobre valorização dos profissionais da educação básica e a realidade de trabalho dos professores das redes públicas do país, que apresenta desigualdades extremas de condições de trabalho, em sua prática cotidiana”. Isso indica que não há como dissociar condições de trabalho da formação e da valorização.

É preciso entender que infraestrutura, tecnologias, espaços físicos, jornada de trabalho e métodos pedagógicos são essenciais tanto para o professor quanto para o aluno, cabendo aos entes federados responsáveis pela educação suprir as necessidades financeiras que garantam condições de trabalho mínimas e adequadas.

Ao longo da investigação percebemos que políticas públicas voltadas para a valorização dos profissionais da educação traduzem os anseios da sociedade e dos docentes. O que se espera é o real cumprimento das ações previstas pelo PNE pelos que estão à frente do poder. É preciso compreender o quanto a formação inicial e a continuada, aliadas à valorização da profissão e às condições de trabalho, são essenciais para o futuro da educação brasileira.

CAPÍTULO II – UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A DIVERSIDADE: (IM)POSSIBILIDADES

A conscientização de que a sociedade e a educação excluem, como excluem, por que excluem e a quem excluem pressupõe o “anuncio” de um projeto de transformação da sociedade, de cujo processo a educação faz parte, e de um processo de luta ético-política pela libertação dos oprimidos. A conscientização da exclusão aponta para a necessidade de a sociedade e a escola serem transformadas.

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Este capítulo apresenta uma reflexão sobre a formação continuada de professores no contexto da diversidade. A fim de evidenciar como as políticas públicas tratam essa questão, selecionamos para análise o percurso histórico que se inicia partir da década de 1990. A discussão sobre a formação continuada de professores vem ganhando espaço no cenário das políticas educacionais há algum tempo. Nesse sentido, à luz dos pressupostos teóricos de alguns estudiosos sobre o conceito de diversidade e de alteridade e a importância da Ética de inclusão, Educação inclusiva e da escola como espaço de formação, o presente capítulo tem a finalidade de mostrar a formação continuada de professores como chave importante para mudanças de comportamento e, conseqüentemente, para a inovação de práticas pedagógicas frente à diversidade.

2.1 O conceito de diversidade: a perspectiva ampla em foco

Conhecer a formação continuada dos professores da rede municipal de Goiânia na perspectiva da diversidade é a proposta desta investigação. Para tanto, faz-se necessário buscar alguns conceitos sobre essa temática os quais contribuirão para a análise posterior dos dados coletados e da atuação do campo escolhido. A fim de complementar esse exercício investigativo, apresentaremos a seguir um breve relato de como a sociedade, historicamente, tem compreendido e tratado as pessoas com necessidades especiais.

Ao longo da história, a beleza, a perfeição e a inteligência, entre outros fatores, passaram a definir um padrão para o ser humano. Nesse contexto, o sujeito já nasce compelido a seguir um modelo pré-estabelecido socioculturalmente. Nascer diferente disso significa não pertencimento à sociedade, exclusão e, em algumas culturas, até a pena de morte. Na antiguidade, por exemplo, a deficiência “inexistia enquanto problema, sendo que às

crianças que apresentavam deficiências imediatamente detectáveis, a atitude adotada era a da ‘exposição’, ou seja, o abandono ao relento, até a morte” (ARANHA,1995, p.65, grifo da autora). Nesse contexto de compreensão da diversidade sob a ótica da espiritualidade, todos aqueles que não se adequavam à padronização estabelecida socioculturalmente era silenciado, excluído e desrespeitado em relação às suas particularidades/singularidades. Assim, a simples ideia de incapacidade e invalidez do sujeito levou a sociedade à extrema omissão no que se refere ao atendimento das pessoas com necessidades especiais. No entanto, depois do século XVIII, com os avanços da ciência, as deficiências passaram a ser vistas e entendidas como de natureza orgânica, desvinculando-se do campo espiritual. Embora timidamente, os primeiros movimentos organizados com o objetivo de propor medidas e ações para a melhoria dos atendimentos às pessoas com deficiências ocorreram na Europa se estendendo, mais tarde, aos Estados Unidos, Canadá e a outros países (CORRÊA, 2005, Apud OLIVEIRA, 2010).

A incompreensão das particularidades do outro se pauta pela homogeneização da condição humana. Desse modo, o igual, o correto, o belo, o que detém poder, o que é superior culturalmente, economicamente se constituem modelos válidos a serem seguidos. Com isso, a cultura da “padronização” e dos ditos “normais” impede o reconhecimento das singularidades e especificidades de cada sujeito. A escola como agente social passa a sancionar essa ideia ao ignorar “no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais” (BOURDIEU, 2013, p. 59). Com efeito, os discentes, por mais singulares que sejam, são tratados de forma igual tanto em direitos quanto em deveres.

A peculiaridade existe para caracterizar a espécie humana. As relações sociais não podem ser estabelecidas de acordo com o padrão dos ditos “normais”. Segundo Bourdieu (2013), a prática pedagógica pautada na ideia inquestionável de igualdade formal e de universalidade mascara e procura justificar as diferenças, as desigualdades reais diante do ensino do transmitido e das exigências culturais da escola. Nesse contexto, a escola, além de excluir os meios mais eficazes de apresentar os conhecimentos e de explorar as habilidades de todos os educandos, ela “tende ainda a desvalorizar como “primárias” (com o duplo sentido de primitivas e vulgares) e, paradoxalmente, como “escolares”, as ações pedagógicas voltadas para tais fins” (BOURDIEU, 2013, p. 59, grifo do autor). Levando em consideração essa questão, é preciso pensar a diversidade presente no espaço da escola. E, para falar de diversidade em educação, com foco no seu entendimento de forma mais ampla e não restrito à

eficiência física ou mental, vale trazer um trecho da Declaração de Madri (2002)⁵, que, embora voltado para a deficiência, aplica-se perfeitamente à ampla compreensão de diversidade proposta neste estudo.

É necessário atingir a educação para todos baseada nos princípios da plena participação e igualdade. A educação desempenha um papel fundamental na definição do futuro de todos, tanto do ponto de vista pessoal, como social e profissional. O sistema educativo tem de ser, por isso, o lugar chave para assegurar o desenvolvimento pessoal e a inclusão social, que permitirá às crianças e jovens com deficiência ser tão independentes quanto possível. O sistema educativo é o primeiro passo para uma sociedade inclusiva (grifos nosso).

Em conformidade com o documento, o sistema educativo é o lugar privilegiado para assegurar o desenvolvimento pessoal e a inclusão social. É o espaço por excelência da diversidade. Mas o que realmente significa o termo diversidade? Segundo Gomes (2003, p. 71), o vocábulo diversidade aparece no dicionário com o significado de diferença, dessemelhança. Entendê-la por esse viés, implica em reduzi-la apenas aos sinais visíveis. É preciso ampliar o entendimento desse conceito sob uma perspectiva cultural e política e, com isso, compreender que as diferenças:

- 1) são construídas culturalmente tornando-se, então, empiricamente observáveis;
- 2) também são construídas ao longo do processo histórico, nas relações sociais e nas relações de poder. Muitas vezes, os grupos humanos tornam o outro diferente para fazê-lo inimigo, para dominá-lo. (GOMES, 2003, p.71-72).

Nessa perspectiva, conforme já anunciamos na introdução deste trabalho, o conceito de diversidade envolve as diferenças de um modo geral, tanto as que singularizam o sujeito humano quanto às encontradas na sociedade e que estão relacionadas a questões de gênero e sexualidade; a cultura; crenças; desigualdades sociais; relações étnico-raciais; e as deficiências. A educação realmente inclusiva entende a diversidade sob esse prisma. Além disso, ela “reforça o desenvolvimento das capacidades individuais e coletivas, ao mesmo tempo em que contribui para o exercício dos direitos humanos, princípio básico do reconhecimento e valorização da diversidade” (REIS, 2013, p.68). Desse modo, a educação que inclui reconhece que ser, estar e conviver com o outro são direitos que garantem ao sujeito o exercício de sua condição humana e isso inclui o respeito a sua individualidade e diferença. Conforme Reis (2013), a construção de uma sociedade realmente inclusiva requer a participação e o envolvimento de todos os seus segmentos: do Estado, da educação, de seus membros e da família na defesa da diversidade humana.

⁵Declaração do Congresso Europeu sobre Deficiência, em Madri, O evento reuniu mais de 600 participantes. Disponível em <http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/legislacaodeficiente/declaracaodemadrid-2002.pdf>

Com a globalização, centrada, entre outros, na integração do planeta nos campos social, cultural, político, saúde, e, principalmente, econômico, cresceram também as lutas em defesa das identidades e o “grito” de pertencimento étnico, questões presentes no mundo contemporâneo, decorrentes da exclusão de grupos minoritários.

A hibridização cultural exige da sociedade a convivência com a diversidade e, conseqüentemente, a sua aceitação ou não. Destacam-se nesse contexto o monoculturalismo e o multiculturalismo. Fleuri (1999) analisa tanto os pontos positivos quanto os negativos de ambas as formas de cultura. Segundo o autor,

de um lado, a visão essencialista, universalista, igualitária do monoculturalismo corre o risco de legitimar a dominação de um projeto civilizatório ante as minorias culturais. De outro lado o multiculturalismo, ao enfatizar a historicidade e o relativismo inerentes à construção das identidades culturais, permite pensar alternativas para as minorias; mas também pode justificar a fragmentação ou criação de guetos culturais que reproduzem desigualdades e discriminações sociais (FLEURI, 1999, p. 278).

Falar em diversidade passa, portanto, pelo entendimento dos conceitos de multiculturalidade, interculturalidade, transculturalidade. Esses termos são importantes para se compreender os indivíduos das mais diversas culturas e etnias, convivendo em espaços comuns. Em virtude das questões de “igualdade e diferenças”, essa ‘mistura’ acaba por gerar uma série de conflitos. Na busca do entendimento do que é o multiculturalismo a autora Candau (2005, p. 22) destaca que

outra dificuldade para penetrar na problemática do multiculturalismo está referida à polissemia do termo. Inúmeras e diversificadas são as concepções e vertentes multiculturais. Muitos autores, tanto de perspectiva liberal quanto de inspiração marxista, que levantam fortes questionamentos teóricos e em relação ao seu papel na sociedade, não levam devidamente esse fato em consideração ou, quando o fazem, referem-se a aspectos mais superficiais, sem distinguir com maior profundidade as diferentes posições, ou fazem grandes generalizações.

Segundo Candau (2012, p. 243), essa diversidade de sentidos atribuídos ao termo multiculturalismo pode ser reduzida a três fundamentais, assim identificados: “multiculturalismo assimilacionista, multiculturalismo diferencialista e multiculturalismo crítico interativo, também denominado interculturalidade”.

Em educação, a pedagogia crítica se posiciona contra a discriminação dos grupos minoritários que se encontram em situação de marginalização nos espaços escolares. Nessa perspectiva, é importante que a escola se fortaleça e se conscientize de que é preciso romper com as práticas excludentes e segregadoras, substituindo-as por práticas inovadoras. Sobre os grupos minoritários e a marginalização por que passam, Candau coloca que

a abordagem assimilacionista parte da afirmação de que vivemos numa sociedade multicultural, no sentido descritivo. Nessa sociedade multicultural nem todos têm as mesmas oportunidades; não existe igualdade de oportunidades. Há grupos, como os indígenas, negros, homossexuais, pessoas oriundas de determinadas regiões geográficas do próprio país ou de outros países e de classes populares que não têm o mesmo acesso a determinados serviços, bens, direitos fundamentais que têm outros grupos sociais, em geral, de classe média ou alta, brancos e com elevados níveis de escolarização. Uma política assimilacionista favorece que todos se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica. No entanto, não se coloca em questão a matriz estrutural da sociedade. Procura-se assimilar os grupos marginalizados e discriminados aos valores e conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica. No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização. Todos são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se problematize o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados etc. (CANDAUI, 2012, p. 243)

Embora atualmente existam dispositivos legais, como os contidos na CF/88 que asseguram os direitos iguais a todos os indivíduos, os grupos minoritários e marginalizados inseridos nessa cultura hegemônica continuam excluídos, sem “voz ou vez”, enfrentando barreiras em todos os campos – educação, trabalho, saúde. Muitos dos direitos conquistados continuam apenas no papel, e “as oportunidades iguais” realmente não acontecem. Diante disso, o discurso da homogeneidade gera, muitas vezes, a negação das diferenças. A construção de sociedades verdadeiramente democráticas precisa alinhar, segundo Candau (2012, p. 243) “políticas de igualdade com políticas de identidades e reconhecimento de grupos culturais”.

Nesse sentido, Moreira e Candau (2003) salientam que a escola precisa estar mais próxima dos universos simbólicos dos alunos e os professores não podem ignorar as questões culturais que circundam os espaços escolares. Os preconceitos e estereótipos construídos pelos modelos culturais impostos à escola e ainda enraizados nesse espaço constitui um desafio para a educação sem discriminação. Assim, é necessário compreender a importância da interculturalidade crítica na formação dos professores. Sobre interculturalidade crítica, Candau e Russo (2010) salientam que

a perspectiva crítica, em suas diferentes configurações, tem assumido a educação intercultural como um componente importante dos processos de transformação social e construção de democracias em que redistribuição e reconhecimento se articulem. [...] A perspectiva intercultural no âmbito educativo não pode ser reduzida a uma mera incorporação de alguns temas no currículo e no calendário escolar. Trata-se, de modo especial, da perspectiva crítica, que consideramos ser a que melhor responde à problemática atual do continente latino-americano, de uma abordagem que abarca diferentes âmbitos - ético, epistemológico e político -, orientada à

construção de democracias em que justiça social e cultural sejam trabalhadas de modo articulado (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 167).

Estudos históricos comprovam a dificuldade que a escola apresenta em lidar com as diferenças. Com isso, a homogeneização e a padronização se destacam no espaço escolar. Nesse contexto, “abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que a escola está chamada a enfrentar” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161).

De acordo com Fleuri (2000, p. 53), “a estratégia intercultural consiste antes de tudo em promover a relação entre as pessoas, enquanto membros de sociedades históricas, caracterizadas culturalmente de modo muito variado, nas quais são sujeitos ativos.”. É necessário, portanto, que a relação entre as pessoas seja centrada no respeito mútuo, o que deve ser trabalhado com as crianças desde a infância para que a convivência dos diferentes no espaço escolar aconteça de forma natural, sem preconceitos.

Tomando as teorias de Bauman para estudo do interculturalismo e transculturalismo, Lucchesi e Malanga (2011, p. 75) conceituam o transculturalismo como a “renovação das culturas, que se modernizam e dialogam ‘entre si’ em busca de uma identidade supranacional, sem perder sua identidade constituída em sua origem”. Para as autoras, transculturalidade

é uma ideia nova, um instrumento de interpretação da nova realidade gerada pela sociedade em rede e pelos meios de comunicação de massa de alcance global. Semelhantemente ao que ocorreu no início do período moderno, nossas identidades nacionais se multiplicam e se diluem. É comum que a mídia, atualmente um poder com grande influência na cultura, mencione identidades compostas como “franco-colombiana” ou “franco-argentino”. O que se pode observar é uma tendência cada vez maior à diluição da identidade nacional. O Estado nacional já não é tão rígido e claro como foi no passado. Percebe-se que no momento nos cabe buscar uma identidade transcultural, sem abrir mão de nossas múltiplas e ricas culturas locais (LUCCHESI; MALANGA, 2011, p.82).

Como falar em diversidade, em aceitação, respeito sem entender como e porque essa diversidade movimenta tanto com a sociedade, gerando discursos e discussões? O que são as diferenças de etnia, de gênero, de religião? O processo de globalização, que propiciou a integração do planeta e a comunicação instantânea, trouxe consigo inúmeras maneiras de dominação, em especial na área econômica. Da mesma forma, na vida em grupo, os mais fortes acabam dominando e ditando normas para os mais fracos ou para os grupos considerados menores. Assim, os que fogem dos padrões pré-estabelecidos seja na escolha da religião, na questão da identidade de gênero, de raça acabam sendo hostilizados ou excluídos, perdendo espaço na educação, no trabalho, no lazer.

Por ser o Brasil um país rico em diversidade em decorrência da miscigenação, nossa investigação procura compreender a diversidade de raças e culturas presente na formação do povo brasileiro. Sobre essa questão, aos indígenas que aqui habitavam se juntaram os europeus, os asiáticos; os latino-americanos; os negros, todos de culturas e costumes também diferentes entre si. Como visto, já nascemos com a diversidade e a história registra os longos períodos de dominantes e dominados. Nesse contexto plural torna-se imprescindível a construção de outras pedagogias que ultrapassem a constituída hegemonicamente. Para isso, segundo Cruz e Oliveira (2016), é preciso decolonizar, ou seja, criar novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento do processo educativo. Conforme os autores, decolonizar

significa então, no campo da educação, uma *práxis* baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto não somente denunciativa – por isso o termo “DE” e não “DES” – onde o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas e culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, uma pedagogia concebida como política cultural, envolvendo não apenas os espaços educativos formais, mas também as organizações dos movimentos sociais. DEcolonizar na educação é construir outras pedagogias além da hegemônica (CRUZ; OLIVEIRA, 2016, p. 125).

Desde o início da colonização no Brasil, o processo de escolarização para os índios e negros foi definido conforme os interesses dos colonizadores europeus. Nesse âmbito, a escolarização tanto do indígena, quanto do negro trouxe consigo marcas de dor, de submissão, de negação da cultura, da imposição e inquisição a que eram submetidos. Isso implicou em supressão da própria cultura e identidade em detrimento da cultura do colonizador. Conseqüentemente, a enculturação e doutrinação presentes na escolarização dos povos explorados tiveram como fim o trabalho na extração das riquezas locais e a anulação da cultura do negro, do índio e de seus descendentes. Historicamente, o conhecimento no Brasil institucionalizou-se por meio de uma educação pautada na perspectiva tradicional, em que a escola não era para todos. Mudanças ao longo dos anos despertaram a luta de grupos por seus direitos, em especial, pelo direito à educação de qualidade e para todos.

A partir desse “despertar” os grupos passaram a lutar pelo direito à educação inclusiva, pelo direito de ir e vir, pelo direito ao trabalho, ao lazer. Diante disso, a sociedade se depara com reivindicações antes ignoradas e entende que é preciso promover mudanças em todos os campos e começam a surgir leis garantindo a inclusão, como por exemplo, a oferta de vagas para as pessoas com necessidades especiais nas empresas; de cotas nas universidades, da aceitação de todos no ensino básico, independente da sua “diferença”.

2.2 Entendendo a diversidade

Para entender o sentido da diversidade em suas múltiplas nuances, raça, etnia, gênero, sexualidade e outros, este estudo baseia-se nos pressupostos teóricos de Louro (2003), Nogueira, Felipe e Teruya (2008), Ferreira e Ferreira (2011) e Silva (2012). Louro (2003), respaldada pelos estudos de Foucault (1987) sobre a questão da disciplina como ‘fábrica’ de indivíduos, logo, instrumento de dominação, indica que a disciplina é, pois, uma prática rotineira e comum que deve ser examinada. Para a autora, “[...] os gestos e as palavras banalizados precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de *desconfiança*. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como ‘natural’” (LOURO, 2003, p. 63, grifo da autora). Essa desconfiança de que fala a autora precisa fazer dos discursos sobre o indivíduo moderno, heterogêneo e único.

A esse respeito, Hall menciona o impacto da globalização sobre as identidades culturais e examina as definições de identidade e as mudanças na “modernidade tardia”. O autor faz um percurso histórico do indivíduo do iluminismo à modernidade, mapeando as “mudanças conceituais através das quais, de acordo com alguns teóricos, o ‘sujeito’ do Iluminismo, visto como tendo uma identidade fixa e estável, foi descentrado, resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas, do sujeito pós-moderno.” (HALL, 2005, p. 46). Segundo a visão iluminista, o sujeito não sofria influências externas, pois tinha um padrão definido, que excluía qualquer possibilidade de diversidade. Esse modelo padronizado de sujeito resultou, na modernidade, em variadas formas de exclusão.

Segundo Hall (2005), a questão da identidade está presente na discussão da teoria social. Com isso, “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (HALL, 2005, p. 7).

As alterações nos padrões de comportamento, nas formas de se enxergar o outro como ele é e não a partir de um modelo pré-estabelecido, de um modelo único geram, ainda, discussões. A escola, por se constituir em um espaço diverso e plural, tem sido cobrada a trabalhar a diversidade em todas as perspectivas.

2.2.1 Raça, Racismo e Etnia

O conceito de raça, segundo o Dicionário Aurélio (1988, p. 547), refere-se ao “conjunto de indivíduos cujos caracteres somáticos, tais como a cor da pele, a conformação do crânio e do rosto, o tipo de cabelo, etc., são semelhantes e se transmitem por

hereditariedade, embora variem de indivíduo para indivíduo”. Esse é o sentido literal da palavra. Além dessa definição, interessa para essa investigação a conceituação e o entendimento do termo via conotação política, social, entre outras. Para Gomes (2005, Apud FERREIRA e FERREIRA, 2011, p. 116), historicamente, a raça é uma mistura de construções sociais, políticas e culturais estabelecidas pelas relações sociais e de poder. Nesse caso, a raça “não significa, de forma alguma, um dado da natureza”, pois ela está inserida no contexto da cultura.

Corroborando com este pensamento, Nogueira, Felipe e Teruya (2008) valem-se da visão de Petronilha Beatriz da Silva (BRASIL, 2004) sobre a ideia de que o conceito de raça possui uma conotação política e “é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor da pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determina o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira”. Diante disso, questões como o racismo⁶, por exemplo, surgem como definidoras de características da raça negra. Conforme Oliveira (2006, Apud SILVA 2012, p. 03), no Brasil o racismo não tem um padrão definido, ou seja, não é evidente. Todavia, “é sofrido e praticado todos os dias, mas não pode ser mensurado, porque não é evidente”. Esse é o racismo ‘de marca’, definido pela cor da pele e textura do cabelo. É o “racismo em gradação”, motivado por fatores históricos, sociais e políticos.

Em relação ao conceito de etnia, Ferreira e Ferreira (2011) apresentam a seguinte definição “conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território” (MUNANGA, 2003, p. 12, Apud FERREIRA e FERREIRA, 2011, p. 116).

Dessa forma, etnia se refere a um grupo social cuja a identidade pode ser definida pela língua, cultura de tradições, territórios e construções históricas.

2.2.2 Gênero e Sexualidade

A conotação da expressão “gênero” na modernidade teve início com os movimentos feministas, na luta pela igualdade de direitos. Para Braga (2007), citado por Nogueira, Felipe e Teruya (2008, p. 4), a questão de gênero transcende a diferença biológica do que seja o

⁶ Com o advento da Lei Federal nº 10639/2003 ficou evidente, portanto, a preocupação com os cidadãos afrodescendentes. Sendo assim, é importante enfatizar que tal lei só foi efetivada devido às lutas do chamado Movimento Negro. A lei existe, mas para que ela possa continuar a valorizar os afrodescendentes que tanto foram (e ainda são) estigmatizados em todos os setores sociais, é necessária a união de todos, assumindo a responsabilidade de continuar mudando a realidade dos cidadãos que sofrem preconceito neste país (FERREIRA E FERREIRA, 2011, p. 120).

homem e a mulher. Segundo os autores, “o sexo é atribuído ao biológico enquanto gênero é uma construção social e histórica. A noção de gênero aponta para a dimensão das relações sociais do feminino e do masculino”. Nesse sentido, não há como pensar em gênero e sexualidade de forma isolada. As duas identidades se interligam e se confundem. Louro (2003, p. 26) aponta que:

Os sujeitos podem exercer sua sexualidade de diferentes formas, eles podem “viver seus desejos e prazeres corporais” de muitos modos (Weeks, apud Britzman, 1996). Suas identidades sexuais se constituiriam, pois, através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas identidades de gênero (LOURO, 2003, p. 26).

Conforme o exposto, as identidades se constroem a cada dia, portanto, elas são instáveis e propensas à transformação. A diversidade na educação precisa ser reconhecida e respeitada em uma perspectiva ampla. E isso inclui, entre outras questões, as diferenças culturais, de sexualidade, educação especial, desigualdades sociais, relações étnico-raciais, religião, etc. É por esse caminho que se pode pensar e levar para a sala de aula práticas pedagógicas voltadas para o conhecimento e exploração das potencialidades individuais e investir na formação de docentes para lidar com as diferentes situações presentes na escola. Para Carvalho (2002, p. 70) e Araújo (1998, p. 44), citados por Santos (2008, p. 6), “pensar em respostas educativas da escola é pensar em sua responsabilidade para garantir o processo de aprendizagem para todos os alunos, respeitando-os em suas múltiplas diferenças”. Nesse sentido, a escola precisa abandonar a ideia de que os discentes são iguais, homogêneos. É necessário “incorporar uma concepção que considere a diversidade tanto no âmbito do trabalho com os conteúdos escolares quanto no das relações interpessoais” (ARAÚJO, 1998, p.44, apud Santos, 2008).

A respeito dessa questão, o documento Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (1994) diz que a escola representa “o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias”. É nesse espaço que todas as crianças, independentemente de suas especificidades físicas, sociais, emocionais intelectuais ou linguísticas, devem ser acolhidas. Ainda sobre o referido documento, é preciso “acolher as crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; as que vivem na rua e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 4).

Nesse sentido, o reconhecimento da diferença inclui o questionamento dos conceitos homogêneos causadores da exclusão do diferente. Para Nogueira, Felipe e Teruya (2008, p.3), ao trabalharem os conceitos de gênero, raça e etnia em sala de aula é preciso valorizar a(s) “identidade(s) dos múltiplos sujeitos que convivem no mesmo espaço da escola” e ainda “devem ter um posicionamento político, a fim de desconstruir os estereótipos e os estigmas que foram atribuídos historicamente a alguns grupos sociais”. A partir dessas reflexões, espera-se que a sociedade enxergue todo ser humano pelas suas potencialidades e não pelas suas diferenças e que, dessa forma, sejam trabalhadas todas as propostas educacionais.

2.2.3 Outras diversidades

Estudar a diversidade não se esgota no conhecimento ou na discussão das definições de raça, etnia, gênero, etc. A abrangência vai muito além de conceitos reducionistas. Pessoas de religiões e padrões socioeconômicos diferentes ou pertencentes a grupos minoritários – indígenas, quilombolas, políticos, entre outros – estão presentes nas salas de aula e são, muitas vezes, discriminados, excluídos. Essa pluralidade inerente à sala de aula deve ser reconhecida e respeitada em todos os aspectos: na convivência no espaço escolar, nas práticas pedagógicas, nas vivências diárias. Conforme Mantoan (2003, p. 16), a diversidade humana, incluindo as diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero “está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos”.

Nesse aspecto, “o trabalho com a diversidade na sala de aula não significa querer formar grupos homogêneos, com as mesmas dificuldades ou com as mesmas capacidades, mas a diversidade existente no grupo oportunizará a troca de experiências e o crescimento de cada um” (MIORANZA e ROËSCH, 2010, p. 8). Uma sala de aula com trinta alunos precisa ser pensada em sua heterogeneidade, pois os discentes não são iguais. Há de se entender e trabalhar como um grupo de gêneros, raça, religião diferentes e, em especial, com potencialidades diferentes. São essas potencialidades que se deve buscar e explorar, dando a todos a oportunidade de sentirem incluídos por suas capacidades.

2.3 Educação inclusiva, diversidade e a formação para acolher o outro: contexto, perspectivas e desafios

A Educação inclusiva é entendida como a prática que inclui e educa a todos no mesmo contexto regular de ensino, atendendo às diversas necessidades dos alunos -

independentemente da origem, deficiência, raça, gênero, realidade socioeconômica ou cultural. O intuito dessa prática inclusiva é o de promover a aprendizagem de todos indistintamente. A esse respeito, Carvalho (2005) tece uma reflexão sobre a abrangência tanto de sentido quanto de significado do processo de educação inclusiva. Conforme o autor, a educação inclusiva, nessa perspectiva, considera a diversidade dos alunos, bem como a igualdade de direitos, equiparando oportunidades e “garantindo a todos - inclusive às pessoas em situação de deficiência e aos de altas habilidades/superdotados, o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver” (CARVALHO, 2005, p. 30).

Nesse sentido, a escola inclusiva almejada constitui-se em um espaço para todos no sentido irrestrito. É uma escola ética, crítica e transformadora⁷ cuja proposta de trabalho envolve o acolhimento, o convívio, o respeito ao outro, eliminando, assim, décadas de marginalização dos diferentes. Uma escola assim promove uma aprendizagem abrangente e contempla cada um nas suas especificidades. Segundo Mendes (2012), a educação inclusiva, “além de um direito, é uma resposta inteligente às demandas do mundo contemporâneo”. Essa forma de trabalhar a educação transforma o espaço da sala de aula em um lugar da heterogeneidade e do desenvolvimento das competências interpessoais. Para Mendes, isso gera conflitos e tensões, mas também incentiva as habilidades éticas e morais para a convivência democrática e o alcance de uma educação para todos (MENDES, 2012).

Em um momento em que a legislação demonstra avançar sobre as questões da educação inclusiva é necessário que a sociedade, a escola, os professores e o poder público enxerguem as mudanças decorrentes desse processo para além dos problemas arquitetônicos da escola. É necessário um olhar diferenciado e que contemple o direito de todos e o respeito à diversidade. Nessa perspectiva, o outro, o diferente, o estereotipado não pode ser privado de oportunidades e não deve ter diminuída as suas chances de realização e de oportunidades de conquistas. A inclusão, assim compreendida, constitui-se em um processo pelo qual

(...) a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais, e simultaneamente estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos (SASSAKI, 1997, p.41).

Os desafios são muitos, mas é preciso persistir e acreditar que a inclusão é possível e que não ficará restrita aos aspectos legais previstos nas políticas educacionais. É preciso compreendê-la como caminho para uma escola de todos e para todos.

⁷Uma escola crítica e transformadora, onde professores e alunos participem “de um processo conjunto para aprender de forma criativa, dinâmica, encorajadora que tenha como essência o diálogo e a descoberta. Com essa nova visão, cabe aos docentes empreenderem projetos que contemplem uma relação dialógica, na qual, ao ensinar, aprendem; e os alunos, ao aprender, possam ensinar (BEHRENS apud FREIRE, 1997, p. 76).

2.4 A diversidade no contexto das políticas educacionais a partir de 1990: exclusão X inclusão

As reformas educacionais da década de 1990, implantadas no governo neoliberal, ancoraram-se na premissa de que a escola precisa mudar para atender um novo momento do mercado de trabalho. Segundo o discurso neoliberal, a educação sai do campo social e político para atender às demandas de mercado e funcionar a sua semelhança (MARRACH, 1996, p. 43). A educação inserida nessa lógica subordina-se ao principal objetivo do capital que é “a sua própria autorreprodução, a qual tudo, da natureza a todas as necessidades e aspirações humanas, deve se subordinar absolutamente” (MÉSZÁROS, 2011, p. 800). Apontamentos do autor remetem, também, a uma reflexão de que é preciso romper com essa lógica e ao mesmo tempo “elaborar planos estratégicos para uma educação que vá além do capital”. Ainda segundo o referido autor, a tarefa educacional é, ao mesmo tempo, uma atividade de “transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo” (MÉSZÁROS, 2008, p. 76).

As colocações de Mézáros (2008) a respeito da educação sob a égide do capital dialogam com o entendimento de Saviani (2005) quando este diz que só será possível conhecer profundamente a educação se de fato entendermos a lógica do capital. Conforme Saviani, “não é possível, portanto, compreender radicalmente a história da sociedade e, conseqüentemente, a história da educação contemporânea, sem compreender o movimento do capital” (SAVIANI, 2005, p. 17). Desse modo, a escola tem um papel fundamental no processo de educação e socialização das novas gerações. Por conseguinte, essa instituição representa um espaço privilegiado para discussão, reflexão e promoção da diversidade. Pensar a escola em um viés humanizante, libertador e na perspectiva da diversidade é certificar-se de que a inclusão se legitima a partir das necessidades de que todos(as), sem exceção, devem ser incluídos na escola regular independente da sua condição orgânica, afetiva, sócioeconômica ou cultural. Nesse sentido, a diversidade não se reporta, apenas, ao aluno com deficiência, mas a todos os indivíduos sem distinção. Conforme salienta Mantoan (2003), a escola, para a maioria dos alunos, é o principal lugar de acesso ao conhecimento. É o espaço capaz de proporcionar aos discentes “condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos, alguém com uma identidade sócio-cultural que lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente. (MANTOAN, 2003, p.53).

Nessa perspectiva, a escola deve ser um ambiente que aceite as minorias, independente da cor da pele, da etnia, do gênero, da classe ou das limitações individuais e se inserir em uma proposta de acolhimento dos indivíduos. Desse modo, “se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconheça e valorize as diferenças”(MANTOAN, 2006, p. 16). A fim de entender a escola inclusiva e analisar o papel do professor nesse processo é preciso fazer um breve histórico das políticas educacionais voltadas para a diversidade e inclusão, especialmente, nas últimas décadas.

Historicamente, no Brasil, a educação dos “diferentes”, ou seja, das pessoas com necessidades especiais, no sentido literal do termo, acontecia em escolas especializadas. Inicialmente, essas escolas não eram oferecidas pelo poder público, o que impossibilitava o acesso a todos aqueles que necessitavam. É possível observar, a partir da década de 1990, em especial após a Constituição Federal de 1988, uma nova postura dos agentes públicos, com novos movimentos no sentido de propiciar acesso à educação especial. A partir de então, a educação pública brasileira vivenciou um amplo processo de transformações em sua estrutura e práticas, ampliando o projeto de inclusão que passou a enxergar a diversidade e não apenas as necessidades especiais fisiológicas.

Nesse contexto, as dificuldades para lidar com a diversidade em sala de aula e a luta de grupos pelo acesso a uma educação igualitária ampliaram a visão de diversidade, que passou a ser tratada nas políticas públicas de forma mais ampla, pelas diferenças individuais, e não só pelas necessidades especiais, embora essa última tenha um tratamento diferenciado. O projeto “Educar na Diversidade”, coordenado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação do Brasil, com envolvimento de países da América Latina, resultou na publicação do Material de Formação Docente Educar na Diversidade, em 2006, cuja finalidade, entre outras, inclui a transformação do “ambiente escolar em um espaço acolhedor para todos, no qual o processo de aprendizagem seja colaborativo, contínuo, valorize e responda às diferenças humanas”. (BRASIL, 2006).

A esse respeito, Reis (2013, p. 113) salienta que, sobretudo a partir da promulgação da CF (1988), “os Estados como entes federados passam a adotar a educação especial por meio de suas próprias Secretarias de Educação, incorporando seus princípios no ensino regular público, embora ainda com os resquícios de um duplo sistema de ensino: o regular e o especial”(REIS, 2013, p. 2006). Em 1994, a Conferência Mundial sobre Educação de Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca (Espanha), propôs uma abordagem inclusiva na educação que buscou uma forma de valorizar o direito de todas as

crianças aprenderem juntas, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças apresentadas (UNESCO, 1994).

O documento final da Conferência, a Declaração de Salamanca sobre os Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, representou um marco para novas políticas de educação inclusiva. A evidência e notoriedade dessa conferência pode ser constatada pela presença representativa de mais de 90 (noventa) governos no processo de discussão e elaboração do documento. Isso “demonstra a sua dimensão e influência sobre a formulação e implementação de políticas inclusivas, sobretudo com foco na educação especial em países do mundo inteiro e, por conseguinte, também, no Brasil” (REIS, 2013, p. 118).

A partir desse movimento, com promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, novas direções e fundamentos foram apresentados para a educação brasileira e para educação especial. A nova designação de “Necessidades Educativas ou Educacionais Especiais” acompanhou a tendência internacional estabelecida na Declaração de Salamanca. Nesse contexto, a educação inclusiva se fortaleceu e ganhou novo reforço em 2003, quando, a partir de novas políticas, abriu-se espaço para a educação especial na rede regular de ensino e, com isso, “ações a favor de uma escola mais inclusiva vão se materializando com mais clareza nas regras do jogo” (REIS, 2013, p. 132). Ainda em 2003, foi criado o Programa Educação Inclusiva: direito à Diversidade, a nível nacional, uma parceria entre o MEC – Ministério da Educação e diversas entidades brasileiras e internacionais, com ações da Secretaria de Educação Especial (SEESP). O objetivo dessa ação era o de expandir a política para a inclusão e transformar os sistemas educacionais em sistemas inclusivos.

Para levar esse programa a todos os cantos do país, foram estabelecidos municípios-pólo para formação de gestores e educadores inclusivos que, por meio de seminários regionais, tornaram-se multiplicadores para outros municípios de suas áreas de abrangência. Além disso, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que revogou o Decreto nº 6.571/2008, delegou ao Estado o dever de efetivar “a educação das pessoas público-alvo da educação especial e o de garantir de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” (BRASIL, 2011). Essa obrigatoriedade atribui ao Estado o papel de garantir uma escola inclusiva para todos os seus cidadãos.

Nesse contexto de valorização e olhar diferenciado para a diversidade, surge no âmbito do MEC a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). A proposta de implantação de mais um órgão especializado em inclusão almeja, entre outras questões, a valorização das diferenças e a diversidade com seus conteúdos étnico-

racial, geracional, de orientação sexual, de pessoas com deficiência, de gênero, regional, religioso, cultural e ambiental. Além disso, a Secretaria também tem a incumbência de discutir e promover maneiras para diminuir as injustiças sociais que ainda estão arraigadas na história da nossa educação.

Conforme as considerações supracitadas, a proposta dos documentos legais, bem como dos subsídios teóricos apresentados, é possível compreender como as políticas públicas atuam na promoção da educação para e na diversidade. Entendemos, portanto, que a política pública é uma:

[...] ação que nasce do contexto social, mas que passa pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa dada realidade social determinada, quer seja ela econômica ou social. Ainda, esclarece que as políticas públicas apresentam [...] o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações estas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil. (BONETI, 2006, p. 76, apud REIS et al, 2017, p. 259).

Nessa perspectiva, notamos que a implementação de políticas públicas educacionais relativas à diversidade na escola pública brasileira reflete as influências de mudanças e de reformas vivenciadas em outros setores. Ao serem instituídas, portanto, a escola é chamada a redefinir suas práticas pedagógicas para atender às mais diversas demandas: inclusão, diversidade, novas tecnologias, novas maneiras de ensinar. A partir das questões instituídas nas políticas públicas inclusivas é possível discutir sobre os avanços e as possibilidades na educação “na e para a diversidade”. Para Reis (2013), ao considerar o termo “na” diversidade, é preciso levar em conta os princípios relacionais, interativos e de enriquecimentos mútuos entre todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, ampliando a concepção do termo diversidade.

Alguns documentos que formalizam os acordos internacionais como a LDB (Lei nº 9.394/96), o PNE (Lei No 10.172/2001) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução nº 02/2001) revelam em seus conteúdos políticas que visam a uma educação inclusiva na perspectiva da educação para e na diversidade. Nesse sentido, os movimentos presentes na legislação, apresentam indicativos de uma política que respeita e valoriza os alunos com necessidades especiais dentro das suas especificidades e potencialidades.

Sob o argumento de que a origem da diversidade pode ser compreendida via estudo de determinadas disciplinas, como a filosofia e a sociologia, A alínea IV, do artigo 36 da Lei nº 9.394/1996, instituiu a obrigatoriedade dessas duas disciplinas em todas as séries do ensino médio (Incluído pela Lei nº 11.684, de 2008). Segundo o apresentado no documento enviado

ao Conselho Nacional de Educação para aprovação e homologação pelo MEC, a ideia é a de que “com o ensino dessas disciplinas os alunos poderiam compreender melhor a origem das diversidades, bem como adquirir maior discernimento sobre questões de natureza ética, social e política” (FGV/Cpdoc).

Em consonância com essa perspectiva e visando à garantia de sustentabilidade aos projetos pedagógicos voltados para a inclusão, o Ministério da Educação editou, em 2013, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – Diversidade e Inclusão. Com isso, vimos que mais um passo fora dado na consolidação da educação inclusiva no Brasil. A formulação dessas diretrizes se ancorara no artigo 9º da LDB, inciso IV, que “atribui à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, Lei nº 9.394, 1996). As diretrizes formuladas pelo MEC focaram a inclusão social com base na LDB, tendo em vista a efetivação da inclusão da diversidade nos projetos políticos pedagógicos das escolas. Sobre essa questão, o documento oficial esclarece que:

as políticas de formação dos profissionais da educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais, os parâmetros de qualidade definidos pelo Ministério da Educação, associados às normas dos sistemas educativos dos Estados, Distrito Federal e Municípios, são orientações cujo objetivo central é o de criar condições para que seja possível melhorar o desempenho das escolas, mediante ação de todos os seus sujeitos (BRASIL, 2013, p. 18).

Essas diretrizes definem o redirecionamento social para com comunidades especiais, propondo atuação diferenciada na educação de seus povos, a exemplo da “Educação no Campo”; “Educação Escolar Indígena”; “Educação Escolar Quilombola” e com parte da sociedade antes excluída do sistema educacional, com os programas de “Educação de Jovens e Adultos (EJA)”; “Educação Especial” e “Educação Profissional e Tecnológica”. Conhecer essas modalidades é essencial para entender como a formação inicial e continuada do professor precisa estar no centro de qualquer discussão sobre o assunto. Aliam-se a essa questão, a compreensão da dimensão do tema e a necessidade de envolvimento de outros atores no processo.

Levando em consideração os apontamentos anteriores, é possível reconhecer que houve avanços e mudanças no campo educacional que serviram para a reorganização do sistema de ensino. Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação- PNE, Lei nº 13.005/2014, prevê uma política educacional de afirmação da escola um espaço plural, democrático e aberto às diferenças. O documento mostra o tratamento dado à educação inclusiva e seus desdobramentos, conforme o disposto na Meta 4:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL. Lei n. 13.005, 2014).

Essa meta tem como objetivo orientar e promover a prática de uma educação para e na diversidade. Ela prevê orientações para a mudança no sistema escolar no sentido de ampliar e melhorar o acesso a uma educação de fato inclusiva. A meta pode ser considerada um importante passo para a possibilidade de se pensar em uma educação inserida nos princípios democráticos e inclusivos.

As leis e metas alinhadas contêm políticas públicas que revelam avanços ao propor medidas para universalizar a educação, dando oportunidades iguais para todos de forma legalizada e legitimada. Nesse sentido, a legislação específica passou a ser um instrumento que visa a garantia de direitos aos alunos que necessitam de educação especial ou aos que sofrem com a desigualdade social, étnica, racial e cultural. Percebe-se, portanto, que assegurar a promoção de perspectivas educacionais para e na diversidade está ligado ao cumprimento de normas editadas pelo poder público, mas essa questão ainda precisa de ser reconhecida como natural nas escolas brasileiras.

2.5 Ética de inclusão, alteridade e diversidade: um professor que acolhe e não escolhe

Perceber o outro, o diferente, a diversidade, é pensar na possibilidade de reduzir e eliminar o preconceito, a discriminação e desigualdade. Diante disso, o desafio que se coloca é o de avançar nas questões de valorização da diversidade sem, contudo, ignorar as especificidades humanas. O destaque dado ao que diferencia um sujeito do outro pode promover atitudes de exclusão e de intolerância, e ainda conduzir os indivíduos a “posturas fundamentalistas que limitem o desenvolvimento das pessoas e das sociedades, ou, que justifiquem, por exemplo, a elaboração de currículos paralelos para as diferentes culturas, ou para pessoas com necessidades educacionais especiais” (BLANCO, 2009, apud ALONSO, 2013). Nesse sentido, não há como falar de inclusão, de respeito, de valorização em educação sem ter em mente os conceitos de ética e alteridade, entendidas como um “conjunto de regras de conduta” (Dicionário Aurélio). Para isso, é preciso se colocar no lugar do outro. Sobre a ética da inclusão, Pires (2011) faz a seguinte consideração:

Sendo a desigualdade inevitável, é fundamental apelar para *políticas de valorização das diferenças*, já que o progresso de uma sociedade depende de indivíduos criativos e determinados, agindo em clima de liberdade. É preciso, portanto, incentivar a ação dos indivíduos através de suas diferenciações, e a *ética da inclusão* deve concretizar-se em atitudes que favoreçam que os indivíduos diferentes *sejam*, e *o sejam plenamente*, sem esconder suas competências, sem renunciar e alimentar expectativas de felicidade, *em serem*, sem se tornarem vítimas da inveja ou da comiseração de ninguém. Espinoza, em sua *Ética*, põe com muita ênfase na força para Ser, Pensar e Agir, e centra-se na ideia da integridade individual e da força interior para relacionar-se com os outros. Isso se aplica para educadores, para educandos e para todas as pessoas com necessidades educativas especiais (PIRES, 2011, p. 39, grifos do autor).

O clamor social e as políticas de inclusão presentes nas legislações e inseridas a partir de movimentos sociais e grupos minoritários exigem um professor mais reflexivo, capaz de se colocar no lugar do outro, enfim, um professor que acolhe e não escolhe. Um professor que ao acolher sinta-se também responsável pelo despertar do outro e tenha capacidade de descobrir no outro, no diferente, as suas potencialidades. Afinal, conforme bem pontuaram Costa e Gonçalves Júnior, “ser diferente é também ser dotado de possibilidades”. Portanto, buscar no outro as suas possibilidades/potencialidades deve ser uma tarefa contínua na sala de aula. Segundo Santos (2017), em função de um contexto social impregnado pela individualidade, competitividade, racionalização e perpetuação das desigualdades sociais, a efetivação de uma educação realmente inclusiva é uma tarefa desafiadora, pois

a falta de reconhecimento das disparidades e das diferenças que permeiam a sociedade representa um entrave para a instituição de uma educação para todos. Nesse sentido, a inclusão escolar ainda provoca inúmeros questionamentos no campo educacional. Tais indagações versam sobre aspectos que abordam desde a viabilidade desse processo até a adequada formação dos profissionais da educação para trabalhar em uma perspectiva inclusiva (SANTOS, 2017, p.04).

Diante disso, é inegável que a tarefa de acolher e de promover educação de qualidade para todos, independentemente das diferenças, requer da escola e dos professores novas posturas, voltadas para o entendimento de que é preciso acolher com responsabilidade, de que é preciso voltar o olhar para o outro e trabalhar continuamente na adequação das práticas pedagógicas, mesclando as experiências diárias ao conhecimento teórico e ao processo de ensino-aprendizagem. Outro ponto importante, quando se pensa na educação inclusiva, refere-se à formação dos professores para a diversidade. Para que haja uma transformação efetiva na educação é necessário que os professores estejam preparados para a nova prática, de modo que atuem frente às necessidades do ensino inclusivo. Em razão disso, a formação continuada tem um papel fundamental para que as práticas inclusivas possam acontecer, pois é através

dela que os professores serão realmente preparados para lidar com a diversidade em sala de aula.

É sabido que o professor não pode e não deve responder sozinho pelo sucesso de uma proposta pedagógica inclusiva. Assim, é necessário formar uma rede de apoio que envolva gestores e funcionários da escola, os alunos e suas famílias e a sociedade de um modo geral. Uma rede consciente e unida em seus propósitos abrirá caminho para trabalho em equipe, em que um apoia e respeita o outro e possibilitará estudos de propostas curriculares mais abertas, que possam atender a diversidade.

2.6 A escola como espaço de formação para a diversidade

Falar em formação continuada significa, antes de tudo, reconhecer que boa parte da formação do professor se processa no espaço escolar. É ali que, além de colocar em prática seus saberes e seus processos pedagógicos, o docente vivencia as necessidades e expectativas de seus alunos e da própria escola. É o espaço escolar que oportuniza ao professor a adequação de suas teorias e práticas para atender de forma ampla essas necessidades e expectativas. Nesse sentido, “mudar a cara da escola implica também ouvir meninos e meninas, sociedades de bairro, pais, mães, diretoras de escolas, delegados de ensino, professoras, supervisoras, comunidade científica, zeladores merendeiras etc.” (FREIRE, 2001, p. 35).

Pensar no outro, no diferente, na diversidade é pensar na possibilidade de conviver, mesmo que no grupo possa haver diferença. De acordo com Bulgarelli (2004), o movimento de responsabilidade social corporativo compreende a diversidade como valor e isso “contribui para a superação de desigualdades intoleráveis geradas pela discriminação arbitrária, sem justificativa, injustas” (BULGARELLI, 2004, p.07). Sob esse prisma, a diversidade humana, seja social, cultural, religiosa, étnicas ou de gênero “está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos” (MANTOAN, 2003, p.16).

Assim, se partirmos do princípio de que a escola real ainda não é a ideal para se efetivar o processo de inclusão escolar, então devemos levar em consideração os seguintes questionamentos:

O que significa educação para todos? O que implicaria a igualdade e oportunidade? Quais as demandas que emergem no processo ensino-aprendizagem? Como a escola tem se organizado para responder essa demanda? Como se dá na prática pedagógica à diversidade em que pais, alunos, comunidade estão participando do projeto político-pedagógico da

escola? Enfim, a escola está caminhando para a inclusão social, ou está maquiando uma realidade apenas com objetivo de fugir do fenômeno da exclusão social? (MANTOAN, 2003, p. 25).

A resposta a tais interrogações compreende necessariamente a ideia de inclusão como uma das razões fortes de mudança. Só assim “temos condições de romper com os modelos conservadores da escola comum brasileira e iniciar um processo gradual, porém firme, de redirecionamento de suas práticas para melhor qualidade de ensino para todos” (MANTOAN, 2006, p. 28).

É preciso pensar na escola como um espaço onde todos possam ter os mesmos direitos; onde os alunos com necessidades especiais específicas não sejam olhados como “o anormal”, onde a diversidade passe a ser vista não como um problema, mas sim como um atributo somatório na construção das experiências. Isso só será atingido se a escola for pensada e construída como um espaço capaz de garantir que docentes, coordenadores, pais e mães, alunos e a comunidade como um todo, com ou sem algum tipo de deficiência, possam crescer juntos em busca de uma sociedade humanizada, onde a pessoa seja o alvo principal. Em uma escola libertadora, humana e humanizante, cuja prioridade é a diversidade, a inclusão se legitima a partir das necessidades de que todos (as), sem distinção, devem ser incluídos, não importando, portanto, qualquer que seja a etnia, cultura, orientação sexual ou deficiência. Uma escola assim, para muitos alunos, passa a ser o lugar da valorização das identidades e da promoção da cidadania e da dignidade.

A escola precisa ser vista como espaço para oportunizar educação, entendida nesse contexto, como instrumento capaz de disseminar conhecimento. É necessário, portanto, a busca por inovações constantes tanto na prática pedagógica quanto nos instrumentos capazes de atender à multiplicidade de atores envolvidos no processo de ensinar e aprender. A escola precisa passar ao largo de sua função conservadora historicamente construída, a saber: espaço da seleção, da marginalização que não permite oportunidades iguais para todos. A busca por mudanças não pode parar no tempo, precisa ser contínua e acompanhar as transformações constantes do mundo moderno.

Diante disso, essa investigação vislumbra a real possibilidade, no futuro, da presença em sala de um docente que reconheça a ética de inclusão, determinado, consciente do seu potencial, da sua responsabilidade de educador e confiante de que o sistema e as políticas educacionais dar-lhe-ão o suporte necessário para a prática do exercício profissional.

2.7 Formação dos professores para e na diversidade: o que ainda precisa mudar?

Os avanços na legislação são inegáveis, em especial após a CF/88. Foi a partir daí que intensificaram as discussões e a consolidação de propostas voltadas tanto para a educação inclusiva quanto para a formação docente, questões presentes na Lei de Diretrizes e Bases, no Plano Nacional de Educação, nas Diretrizes Curriculares, entre outros. Entretanto, a aplicação das políticas para e na diversidade ainda enfrenta desafios e limitações, tais como: escolas não preparadas, currículos inadequados, falta de formação de uma rede de apoio e professores sem a devida formação para educar para e na diversidade. A formação do professor por si só não resolverá todas as questões que são colocadas como deficientes na educação inclusiva. Sem as condições necessárias para sua atuação, sem uma escola adequada às novas práticas e metodologias de ensino, o professor, mesmo que adequadamente preparado, não conseguirá atender às necessidades desse público.

Embora a legislação brasileira tenha avançado em relação aos padrões internacionais, percebemos que as leis e diretrizes políticas fixam normas, mas não garantem as condições necessárias para o seu cumprimento. Existem inúmeras barreiras que impedem a educação inclusiva de se tornar realidade no dia a dia das escolas. Pensar a escola para e na diversidade no atual modelo escolar brasileiro é um desafio permanente, pois a tanto a escola quanto o docente precisam estar preparados para, de fato, lidarem com toda a diversidade presente em sala de aula.

A LDB (capítulo V) e o Plano Nacional de Educação contemplam a educação especial, entretanto a formação de professores está restrita a dois artigos – 5º e 8º, incisos X e II, respectivamente, da resolução CNE/CP, 1 de 2006, os quais tratam das diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. Os documentos oficiais ainda deixam a desejar quando o assunto é a formação de professores para atuarem na educação especial. Sobre o assunto, Saviani (2009) considera que

[...] será necessário instituir um espaço específico para cuidar da formação de professores para essa modalidade de ensino. Do contrário essa área continuará desguarnecida e de nada adiantarão as reiteradas proclamações referentes às virtudes da educação inclusiva que povoam os documentos oficiais e boa parte da literatura educacional nos dias de hoje (SAVIANI, 2009, p. 153).

Diante das considerações apresentadas, percebemos que os marcos regulatórios asseguram o acesso e a permanência de todos os alunos na escola, mas entendemos que não é pela força da lei que se faz inclusão. Os dispositivos legais têm, sem dúvida, um papel importante na medida em que estabelece parâmetros e garante direitos. No entanto, sem

oferecer as condições necessárias, inclusive em relação a recursos financeiros, não há como produzir os avanços necessários para sua efetivação. Isso porque, “para garantir uma formação consistente e ainda assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes” (SAVIANI, 2009, p. 153).

Por isso, consideramos que construir uma educação fundamentada na inclusão, em seu sentido mais amplo, é um processo a ser construído cotidianamente, com ações continuadas, revisões/adaptações constantes e, em especial, com o fortalecimento de parcerias e redes. Governos, escolas, professores e sociedade precisam se mobilizar em torno de uma proposta viável para a educação inclusiva. Somente o esforço conjunto poderá produzir efeitos e mudanças significativas nesse âmbito Vilella, Lopes e Guerreiro (2013, p. 3) indagam sobre qual é a escola desejada. Para os autores, “se o que se quer é uma escola democrática, na qual os direitos de todos sejam respeitados, é preciso refletir muito acerca deste assunto, já que é a partir da reflexão e da observação que se constrói a ação pedagógica”.

Nessa esteira de pensamento, Barreto e Reis (2011, p. 29) ressaltam que para se “trabalhar com a diversidade no contexto educacional é preciso considerar a singularidade de cada um, privilegiando suas competências”. A tarefa de incluir, de trabalhar para e na diversidade não é fácil. É preciso fomentar o debate entre todos os atores envolvidos no processo educativo, enfrentando os desafios e implementando ações que propiciem, de fato, o reconhecimento, a valorização e o respeito à diversidade. Para que haja a efetivação da inclusão na escola, é preciso que as pessoas envolvidas no processo acreditem em uma educação possível. É necessário que aceitem e ampliem as ações indispensáveis para que a educação inclusiva deixe de ser uma mera formalização garantida por documentos educacionais e passe a ser real nas escolas. “Até quando vamos continuar a ser seduzidos por propósitos e boas intenções do discurso político e do discurso pedagógico que prometem a igualdade de direitos a todos os indivíduos sem, na vida concreta, renunciarem a prática da discriminação social?” (PIRES, 2011, p. 30).

Refletir sobre esse posicionamento inclui também pensar nas variadas formas de garantia de um ensino-aprendizagem de qualidade e público na rede regular. E isso envolve necessariamente o investimento na adaptação das escolas, na reorganização do seu espaço físico, na readequação das grades curriculares, na criação de redes de apoio e, principalmente, na formação continuada dos docentes. Igualmente é imprescindível a busca de uma prática pedagógica capaz de construir uma proposta verdadeiramente inclusiva (REIS, 2013). Neste trabalho, adotamos o conceito de formação continuada de professores da autora Pimenta (1999) que ressalta a importância de mudanças nas escolas e na formação dos professores:

A formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório. [...] as escolas de formação de professores necessitam ser reconcebidas como esferas contrapúblicas, de modo a propiciarem a formação de professores com consciência e sensibilidade social. Para isso, educá-los como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia (PIMENTA, 1999, p. 31).

Nessa perspectiva, é importante salientar que a formação inicial e continuada se faz necessária para a preparação do professor frente aos desafios da sala de aula. A autora ressalta a importância de professores reflexivos que compreendam de fato um projeto humano emancipatório e que possam ser conscientes e éticos.

Segundo Alonso (2013), o professor não pode mais ser responsável pelo discurso da resistência ou da negação. A educação inclusiva já é realidade no ensino regular e isso se deve aos esforços dos educadores. Ainda segundo a autora, o país vive um momento de ajustar as necessidades dos profissionais da educação às necessidades dos alunos e para que isso é preciso, por parte dos gestores, o aproveitamento dos recursos e a reorganização dos sistemas de ensino.

Desse modo, refletir sobre o professor na esfera educacional é pensar como esse agente, em especial os que atuam nas séries iniciais, está sendo preparado para lidar com a diversidade e com a educação inclusiva. Levando em consideração tais apontamentos, observamos que “a transformação de paradigma na educação exige professores preparados para a nova prática, de modo que possam atender também às necessidades do ensino inclusivo”(ALONSO, 2013, p. 4-5). O rompimento com velhos paradigmas passa, necessariamente, pelas dimensões políticas, sociais e humanas. Ademais, a transformação da educação, inclui a eliminação de práticas excludentes e a efetivação de práticas inovadoras. Nessa perspectiva,

a inclusão escolar envolve, basicamente, uma mudança de atitude face ao outro: que não é mais um, um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e com o qual convivemos um certo tempo, maior ou menor, de nossas vidas. O outro é alguém que é essencial para a nossa constituição como pessoa e dessa Alteridade é que subsistimos, e é dela que emana a Justiça, a garantia da vida compartilhada (MANTOAN, 2004, p. 81).

Em relação ao exposto, observamos que a autora reforça a importância de ver o outro e de se colocar no lugar do outro. A nossa constituição se dá a partir do outro. Essa alteridade resulta em mudanças na sociedade, pois, incluir, além de tudo, é se desfazer de preconceitos, discriminações, aceitar as diferenças e respeitar a diversidade. É propiciar espaços, respeitar o outro, possibilitar que todos possam usufruir de direitos sociais, políticos e culturais.

Nesse cenário, o professor tem um papel importante no processo de inclusão e para exercê-lo bem ele precisa ter uma formação que contemple a diversidade e, sobretudo, estar aberto a práticas inovadoras. A formação docente é substancial para atuar frente à diversidade dos universos culturais presentes em sala de aula. O docente deve trabalhar em prol de um projeto que promova a aprendizagem de todos, sem discriminação de raça, classe social, sexo ou padrões culturais. Cabe ao professor trabalhar um projeto pedagógico amplo, diversificado e aberto, que possa atender aos universos culturais desses alunos (CANEN, 2001).

A par de tantos desafios, percebemos que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que haja uma política voltada para a diversidade, verdadeiramente inclusiva. O percurso se desdobra em inúmeras trilhas que vão desde a avaliação/adequação das condições dos estabelecimentos de ensino, a forma de assegurar os recursos financeiros, o apoio pedagógico, as mudanças curriculares até a formação continuada dos professores que fazem parte desse processo. Nesse contexto, “embora os estudos e debates sobre o tema ‘formação continuada’ não sejam recentes, acredita-se que ainda existem lacunas a serem preenchidas” (ALFERES e MAINARDES, 2011, p. 8), uma vez que

A formação continuada, isoladamente, dificilmente poderia levar a mudanças significativas. A construção de um sistema educacional democrático, não seletivo e não excludente depende de uma série de outras medidas e ações, tais como: a explicitação de uma concepção de educação, homem e sociedade; uma revisão de toda a concepção de conteúdos, metodologias, avaliação e gestão da escola; a criação de políticas de democratização do sistema educacional (ALFERES e MAINARDES, 2011, p.8-9).

A análise das políticas públicas no contexto da educação e da diversidade permite perceber que essas políticas são determinadas pelo Estado no sentido de diminuir as desigualdades produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. No entanto, a educação ainda precisa ultrapassar barreiras que impedem a implementação real dessas políticas. E o Estado, por sua vez, deve promover a mediação entre as diferentes reivindicações, definindo e intervindo na educação por meio da legislação educacional (leis, decretos e pareceres). Diante o exposto, verifica-se, portanto, que a implantação das políticas públicas para e na diversidade necessita ser revestida de qualidade para a valorização dos diferentes sujeitos e grupos culturais no âmbito educacional. Por isso, para atingir os objetivos propostos neste estudo, é importante conhecer a estrutura da Secretaria Municipal de Educação e Esportes (SME) e de seus órgãos internos responsáveis pela execução das políticas públicas educacionais, para, assim, entender como acontece a formação continuada de professores no CEFPE, objeto de discussão no capítulo seguinte.

CAPÍTULO III – O CEFPE E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A DIVERSIDADE: O QUE E COMO ESTÁ SENDO FEITO

Para que a lagarta se converta em borboleta, deve encerrar-se numa crisálida. O que ocorre no interior da lagarta é muito interessante; seu sistema imunológico começa a destruir tudo o que corresponde à lagarta. A única coisa que se mantém é o sistema nervoso. Assim é que a lagarta se destrói como tal para poder construir-se como borboleta. E quando esta consegue romper a crisálida, a vemos aparecer, quase imóvel, com as asas grudadas, incapaz de desgrudá-las. E quando começamos a nos inquietar por ela, a perguntar-nos se poderá abrir as asas, de repente a borboleta alça vôo.

Edgar Morin

Neste capítulo, para melhor compreensão do papel do nosso campo de estudo - o CEFPE – julgamos necessário e importante mostrar a dimensão tanto da rede de ensino no município de Goiânia quanto da rede municipal. Da mesma forma, entendemos também que é preciso conhecer a estrutura e papel da Secretaria Municipal de Educação e Esportes (SME) e de seus órgãos internos responsáveis pela execução das políticas públicas educacionais. Esse estudo preliminar facilitará no entendimento e análise dos dados colhidos no campo de estudo e sua articulação às políticas do município.

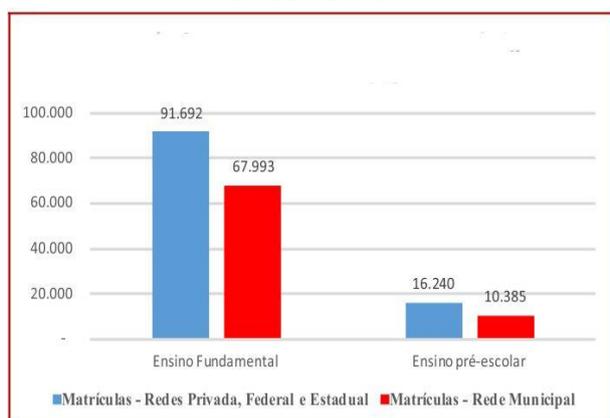
3.1. Conhecendo a rede municipal de ensino de Goiânia

Segundo dados do IBGE, em 2015 Goiânia contava com 10.263 docentes, dos quais 4.117 (40,11%) pertenciam à rede pública municipal. Esse corpo docente atendia a um total de 186.310 alunos, distribuídos em 1012 escolas. Desse quantitativo, 78.378 alunos (42,7%) e 380 escolas (37,55%) pertenciam à rede municipal. Alinhada à legislação que regula que o ensino fundamental e pré-escolar de responsabilidade do município, a Prefeitura de Goiânia atendia, naquele ano, 42,7% dos alunos matriculados no município. A tabela 5 e os gráficos 4 e 5 ilustram esses dados.

Tabela 5. Ensino: Cidade de Goiânia – 2015

IBGE - Censo da cidade de Goiânia - 2015						
Ensino: matrículas, docentes e rede escolar						
Tipo de Instituição	Docentes		Escolas		Matrículas	
	Ensino Fundamental	Ensino pré-escolar	Ensino Fundamental	Ensino pré-	Ensino Fundamental	Ensino pré-escolar
Escola privada	3.523	1.058	261	278	65.229	16.221
Escola pública federal	59	3	1	1	500	19
Escola pública estadual	1.503	-	91	-	25.963	-
Escola pública municipal	3.289	828	166	214	67.993	10.385
TOTAL	8.374	1.889	519	493	159.685	26.625

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora com base nos dados do IBGE (Censo 2015)

Gráfico 4: Matrículas na rede de ensino Goiânia Censo IBGE 2015**Gráfico 5:** Matrículas na rede de ensino Goiânia Censo IBGE 2015

Fonte: Gráficos elaborados pela pesquisadora com base nos dados do Censo 2015/IBGE

3.2 A Secretaria Municipal de Educação – SME

Responsável pela execução das políticas públicas de educação e esporte, em consonância com as diretrizes nacionais e estaduais, a Secretaria Municipal de Educação e Esporte (SME) integra a Administração Direta do Poder Executivo do Município de Goiânia. O Regimento Interno do órgão, aprovado pelo Decreto nº 1.981, de 08 de julho de 2016, em conformidade com dispositivo da Lei Complementar nº 276/2015 (que dispõe sobre a organização administrativa do Poder Executivo Municipal, estabelece um novo modelo de gestão e dá outras providências) define sua estrutura organizacional e suas atribuições. Nesse contexto, destacamos, entre as disposições gerais que regem a atuação da Secretaria, os seguintes pontos:

- ✓ A Secretaria Municipal de Educação e Esporte atuará de forma integrada com os demais órgãos e entidades da Administração Municipal na consecução dos objetivos e

metas governamentais a ela relacionados, observadas as suas competências e dimensão de atuação, definidas pela Lei Complementar nº 276/2015 (Art. 3º);

- ✓ a Secretaria Municipal de Educação e Esporte deverá atender as diretrizes e orientações emanadas pelos órgãos centrais dos sistemas municipais, previstos no art. 17 da Lei Complementar 276/2015, em conformidade com os princípios básicos de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade, eficiência, eficácia e supremacia.

Integram a estrutura organizacional e administrativa da SME (ANEXO 1) o Gabinete do Secretário, com 3 unidades; a Chefia de Advocacia Setorial; a Superintendência Administrativa e Financeira, com 2 diretorias e 11 gerências; a Superintendência Pedagógica e de Esportes, com 3 diretorias e 11 Gerências; as unidades descentralizadas, compostas por 5 coordenadorias regionais de educação e instituições educacional; os órgãos colegiados vinculados, compostos pelo Conselho Municipal de Educação, Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb e o Conselho de Alimentação Escolar do Município de Goiânia.

À Superintendência Pedagógica e de Esportes estão vinculadas a Diretoria Pedagógica e as Gerências de Educação Infantil, de Educação Fundamental da Infância e da Adolescência, de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, de Inclusão, Diversidade e Cidadania, de Projetos Educacionais e de Formação dos Profissionais da SME; a Diretoria de Administração Educacional e as Gerências do Programa de Alimentação Escolar, de Tecnologia Educacional e de Planejamento e Gestão Educacional; a Diretoria de Esportes e as Gerências de Iniciação Esportiva, Esporte Educacional e Rendimento e de Eventos Educacionais e Esportivos.

O Regimento define, entre outras, as seguintes competências da SME:

- ✓ a formulação, planejamento, organização, controle e implementação da política educacional e esportiva do Município, fundamentada nos objetivos de desenvolvimento político e social das comunidades, e a concretização do processo educacional e esportivo de forma democrática e participativa, destacando a função social das instituições educacionais e dos centros de esporte na formação e transformação do cidadão, em harmonia com o Conselho Municipal de Educação e o Conselho Municipal de Esporte e Lazer;
- ✓ a formulação do Plano Municipal de Educação, em articulação com os órgãos integrantes do sistema de ensino municipal e com segmentos representativos da sociedade e da comunidade escolar;

- ✓ a integração das ações do Município visando à erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade do ensino e a valorização dos profissionais de educação;
- ✓ o diagnóstico permanente, quantitativo e qualitativo, das características do corpo docente e discente das instituições educacionais e da atuação das unidades escolares e sua compatibilidade com as demandas identificadas;
- ✓ a promoção e o incentivo à qualificação e capacitação dos profissionais que atuam nos ambientes educacionais do Município.

São atribuições, entre outras, da Superintendência Pedagógica e de Esportes, acompanhar a execução da Proposta Político-Pedagógica e da Política Municipal de Esporte da SME. E da Diretoria Pedagógica, articular as ações políticas e pedagógicas junto às Gerências, Coordenadorias Regionais de Educação e instituições educacionais, garantindo a exequibilidade da Proposta Político-Pedagógica da SME, bem como promover, coordenar e avaliar, por meio da Gerência de Formação dos Profissionais da SME, em articulação com as demais Gerências e Coordenadorias Regionais, a política e os programas de formação para a melhoria da qualidade de ensino e valorização dos profissionais da educação. As Coordenadorias Regionais de Educação, unidades encarregadas de promover e acompanhar a execução da Proposta Político-Pedagógica da SME nas instituições educacionais, com o objetivo de descentralizar o atendimento às instituições educacionais e comunidade, têm, entre outras, as atribuições de:

- ✓ definir em parceria com a Gerência de Formação dos Profissionais da SME os projetos e as ações formativas a partir das demandas verificadas nas instituições educacionais;
- ✓ participar e acompanhar as instituições educacionais *in loco* no que se refere às ações articuladas com a Gerência de Inclusão, Diversidade e Cidadania para a implementação de políticas intersetoriais voltadas para a educação ambiental, educação especial, educação para a diversidade étnico-racial, cultural, social, geracional e para o enfrentamento às diversas formas de violência;
- ✓ fomentar, planejar, realizar e acompanhar a formação em parceria com as instituições educacionais, de acordo com a política de formação continuada em rede e com base na política de inclusão, diversidade e cidadania e nas propostas político-pedagógica da SME.

3.2.1. Os órgãos colegiados

Os órgãos colegiados vinculados à Secretaria Municipal de Educação e Esporte são órgãos autônomos, criados por leis específicas e com regulamentos próprios. Sobre a

importância desses órgãos na administração pública Vilela (2005, p. 3) diz que “por estarem mais próximos aos interesses da comunidade, os conselhos de âmbito municipal acabam por adquirir visibilidade no processo de formação, controle e avaliação de políticas públicas.”

3.2.1.1. O Conselho Municipal de Educação (CME)

Criado pela Lei nº 7.771, de 29 de dezembro de 1997, o Conselho Municipal de Educação (CME) é um órgão político, financeiro e administrativamente autônomo, de caráter consultivo e deliberativo, atuando como parceiro na defesa das ações de implementação de políticas públicas educacionais, em prol de uma educação de qualidade social e inclusiva no município de Goiânia. Atualmente, esse Conselho é constituído por 13 membros que representam os Poderes Executivo e Legislativo, o Sindicato dos Professores do Estado de Goiás (Sintego), o Conselho Municipal dos Diretores da Rede Municipal de Educação de Goiânia (Condir), do Movimento Comunitário, além de representantes dos pais de alunos das instituições educacionais. Os membros do Conselho atuam em diversos fóruns e comissões que tratam de questões educacionais, respondendo às consultas diversas, denúncias, regularização das instituições, análise e aprovação de propostas e de cursos e normatização. O Conselho atua, ainda, como parceiro sempre presente nas ações de defesa de implementação de políticas públicas educacionais, tendo em vista o avanço na qualidade do ensino ofertado aos alunos.

3.2.1.2 O Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb

O Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb foi criado pela Lei nº 8.567, de 08 de novembro de 2007. São atribuições desse órgão, entre outras, a de acompanhar e controlar a repartição, transferência e aplicação dos recursos do Fundo; supervisionar a realização do Censo Escolar e a elaboração da proposta orçamentária anual do Poder Executivo Municipal, com o objetivo de concorrer para o regular e tempestivo tratamento e encaminhamento dos dados estatísticos e financeiros que alicerçam a operacionalização do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Conforme fixado na Lei de criação, esse Conselho é composto por 11 membros. Por ser considerada atividade de relevante interesse social, os membros não são remunerados. Eles representam a Secretaria Municipal de Educação, os professores das escolas públicas municipais; os diretores das escolas públicas municipais; os servidores técnico-administrativos das escolas públicas municipais; os pais de

alunos das escolas públicas municipais; os estudantes da educação básica pública; o Conselho Municipal de Educação; o Conselho Tutelar; e o Poder Legislativo Municipal.

3.2.1.3. O Conselho de Alimentação Escolar do Município de Goiânia (CAE)

Criado pela Lei 9.741, de 15 de janeiro de 2016, o Conselho de Alimentação Escolar do Município de Goiânia (CAE) é um órgão colegiado de caráter fiscalizador, permanente, deliberativo e de assessoramento nas questões referentes ao cumprimento dos objetivos e aplicação das normas do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), nos termos da Lei Federal nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Sua estrutura organizacional é composta por 7 membros, também não remunerados, por se constituir serviço público relevante, sendo um representante indicado pelo Poder Executivo; dois representantes das entidades de trabalhadores da educação e de discentes, indicados pelos respectivos órgãos de classe; dois representantes de pais de alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino, indicados pelos conselhos escolares, associação de pais e mestres ou entidades similares; dois representantes indicados por entidades civis organizadas. Todos os membros indicados são escolhidos por meio de assembleia específica para tal fim, registrada em ata.

Entre as atribuições do Conselho destacam-se a de acompanhar e fiscalizar o cumprimento das diretrizes estabelecidas na forma do art. 2º da Lei Federal nº 11.947, de 16 de junho de 2009. O referido Conselho possui também normas regulamentadoras com a finalidade de monitorar e fiscalizar o cumprimento do disposto no art. 3º da Resolução nº 26, de 17 de junho de 2013, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); de acompanhar e fiscalizar a aplicação dos recursos do PNAE destinados à alimentação escolar do Município de Goiânia; de zelar pela qualidade dos alimentos, observando as condições higiênicas e a aceitabilidade dos cardápios oferecidos pela rede municipal de ensino e conveniadas. Além disso, cabe ao CAE elaborar o Plano de Ação do ano em curso e/ou subsequente a fim de acompanhar a execução do PNAE nas instituições educacionais da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, bem como nas escolas conveniadas, e demais estruturas pertencentes ao Programa, contendo previsão de despesas necessárias para o exercício de suas atribuições, antes do início do ano letivo.

3.3 As políticas de formação continuada do Município de Goiânia

Alinhada às políticas propostas nos documentos oficiais e no PME - Plano Municipal de Educação, a SME consolidou no documento “Política de Formação Continuada em Rede”,

de outubro de 2015, seu projeto de atuação para a formação continuada dos professores da rede. Segundo consta no documento, “ao longo de sua trajetória histórica, a SME procurou garantir processos formativos que possibilitassem problematizar a experiência docente e mediá-la com os eixos epistemológicos das áreas de conhecimento que fundamentam a educação”. As políticas presentes nesses documentos representam a proposta do Município para a educação, em especial, no que tange à formação dos professores da rede. O PME contempla, entre outros aspectos, a formação inicial e continuada dos professores, bem como a valorização da carreira, conforme expresso nas metas a seguir:

Promover, em regime de colaboração com o Estado e União, a formação inicial e continuada dos(as) professores(as) regentes na educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação em licenciatura em Pedagogia, admitindo ainda aqueles com formação em Normal Superior, alcançando 100% (cem por cento) até o final deste PME. (GOIÂNIA, 2015, Meta 1, estratégia 1.8).

Garantir, em regime de colaboração com a União e o Estado, sob a coordenação do Fórum Municipal de Educação (FME), no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PME, política de formação dos(as) profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61, da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos(as) os(as) professores (as) da educação básica, pública e privada, tenham formação específica de nível superior em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (GOIÂNIA, 2015, Meta 15).

Criar mecanismos, em regime de cooperação e colaboração entre a União, Estado e Município, para formar em cursos de pós-graduação, lato sensu e stricto sensu, 60% (sessenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PME, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (GOIÂNIA, 2015, Meta 16).

Valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas e privadas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao rendimento médio dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do 6º (sexto) ano de vigência deste PME, e a garantir condições adequadas de trabalho. (GOIÂNIA, 2015, Meta 17).

Assegurar a existência e cumprimento dos planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior, pública e privada, de todos os sistemas de ensino, tomando como referência o piso salarial nacional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII, do art. 206, da Constituição Federal. (GOIÂNIA, 2015, Meta 18).

Em consonância com os dispositivos federais que regem a educação brasileira, o PME prevê que “todo recurso público destinado à educação seja aplicado nas redes públicas de ensino” (GOIÂNIA, 2015, Meta 20). As políticas para formação continuada dos profissionais da SME, presentes no documento Política de Formação Continuada em Rede, de outubro de 2015, estão alinhadas ao PME e às legislações federal e estadual. Uma importante abordagem

presente no documento diz respeito à preocupação com o sistema de formação. Conforme o documento, “na medida em que prima por garantir o direito do profissional da educação à formação, a SME procura, também, implementar uma concepção de formação continuada que vai além do que se convencionou chamar de cultura da certificação⁸”. Sobre essa questão, o referido documento faz a seguinte consideração:

Projetar as ações referentes a uma política de formação continuada para os profissionais da educação da SME implica necessariamente em um **diálogo com as políticas públicas educacionais nacionais e locais** que se referem à educação infantil, ao ensino fundamental, à educação de adolescentes, jovens e adultos, a diversidade, cidadania e direitos humanos e às tecnologias da informação e da comunicação [...] Importa ainda afirmar que o planejamento de uma política de formação não pode ocorrer de maneira dissociada da discussão sobre **a valorização dos profissionais da educação** (GOIÂNIA, 2015, Meta 20, grifos nosso).

Ao formatar suas políticas de formação profissional, a SME conjugou três elementos básicos: “política”, “formação continuada” e “rede”, assim definidos:

- ✓ o sentido da expressão Política não se configura como uma ação isolada, esporádica, setorial ou governamental, trata-se de princípios que revelam a intencionalidade, a natureza e a razão das ações formativas, tendo em vista o desenvolvimento da profissionalidade e, sobretudo, a melhoria da qualidade da educação pública na SME;
- ✓ o sentido empregado à Formação rompe com a perspectiva pragmática que alinha a lógica do aprender-fazendo em cursos. A formação ganha outra dimensão quando apreendida nas trocas de experiências, em contextos, no coletivo;
- ✓ no que se refere ao termo Continuada, entende-se como um processo *continuum* que se dá ao longo da vida e da profissão;
- ✓ o termo Rede é entendido na perspectiva dialógica e dinâmica que parte da escuta, do debate e da construção de ações articuladas a todos os segmentos e instâncias educativas da SME, a fim de garantir a unidade na diversidade.

3.4 O Centro de Formação dos Profissionais da Educação – CEFPE

O Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Goiânia (CEFPE) da Rede Municipal de Educação (RME) foi criado em fevereiro de 1999, pelo Decreto Municipal nº 360 (ANEXO 2) e tem como finalidade desenvolver atividades de aperfeiçoamento dos profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino. Esse órgão funciona atualmente na

⁸ Entendida como aquela que visa, principalmente, ao acúmulo de certificados e horas para progressão horizontal ou vertical.

Rua C-234, 549, Jardim América, Goiânia, nas instalações da extinta Escola Municipal Iaiá Câmara. Além dos espaços reservados ao atendimento administrativo e de copa, o local conta com salas de aula e de estudo. Está localizado num bairro da região sudoeste de Goiânia, a 3,4 Km da região Central (considerando a Praça Cívica como ponto de partida)⁹. A Gerência de Formação dos Profissionais é composta por um quadro de profissionais que desempenham funções pedagógicas e administrativas. A equipe pedagógica está organizada em núcleos de formação de acordo com os tempos da vida – infância, adolescência e adultícia – e núcleo transversal, atualmente denominado núcleo da diversidade, cidadania e direitos humanos. O quadro administrativo é composto por 40 profissionais.

Figura 2. CEFPE – Espaço físico



A equipe é constituída por profissionais efetivos da Rede, com perfil acadêmico-profissional que atenda às exigências do propósito formador do Centro, como domínio teórico e metodológico das propostas político-pedagógicas; conhecimento e compreensão da política de formação continuada em rede; postura investigativa e crítica e capacidade de trabalhar de forma interdisciplinar e coletiva.

⁹ Fonte: Google Maps

Para cumprir o propósito de formador contínuo dos profissionais da educação do município, a atuação do Centro focaliza-se, em especial, na formulação e execução de ações formativas com divisão de responsabilidades e que resultem em um perfil profissional desejado. Essas ações formativas estão estruturadas em:

- ✓ cursos de curta, média e longa duração (presenciais, semipresenciais ou à distância com a utilização do ambiente virtual de aprendizagem): ações de formação promovidas com o objetivo de estudar e discutir temáticas relativas ao trabalho pedagógico e administrativo, com carga horária variada.
- ✓ eventos de grande porte: ações de formação voltadas para grande público, com o objetivo de discutir temáticas referentes ou que se articulam às propostas político-pedagógicas da SME.
- ✓ Grupos de Trabalho e Estudo: ações de formação com o objetivo de estudar temas específicos e propor ações que auxiliem a prática pedagógica no espaço educacional.
- ✓ cursos em parceria com o Ministério da Educação (MEC): ações de formação promovidas e coordenadas pela SME e financiadas com recursos do Governo Federal (MEC/FNDE).
- ✓ cursos, simpósios, seminários, congressos e conferências oferecidos em parceria com Instituições de Ensino Superior (IES).
- ✓ palestras e encontros formativos: ações promovidas de forma articulada a um Projeto Formativo, e sua elaboração e execução devem explicitar os pressupostos da Política de Formação Continuada e sua estreita vinculação com as propostas pedagógicas a SME.

3.4.1 As políticas do município de Goiânia para a diversidade

As políticas do município de Goiânia para a diversidade, tanto no aspecto de inclusão quanto de formação docente, estão presentes em documentos oficiais que acompanham as políticas ditadas pelo Governo Federal, através do Ministério da Educação (MEC). Um desses documentos, o Plano Municipal de Educação de Goiânia (PME), aprovado pela Lei nº 9.606, de 24 de junho de 2015, tem vigência de 10 anos e define suas diretrizes com fundamento na Constituição Federal, na LDBEN/96 e no PNE/2014-2024. O PME atende também as disposições do artigo 251 da Lei Orgânica do Município de Goiânia e contempla várias estratégias com a finalidade de garantir a educação para e na diversidade, conforme definidas nas metas a seguir:

O acesso e condições para permanência, aprendizagem e terminalidade de crianças e adolescentes com deficiência, negros, indígenas, quilombolas, povos do campo, povos itinerantes e quais outras comunidades excluídas do ensino regular, enfrentando a discriminação, o preconceito e fortalecendo sua identidade. (GOIÂNIA, 2015, Meta 2, estratégia 2.15).

Universalizar, para a população com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação e ao Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, instituições educacionais ou serviços educacionais especializados, públicos ou conveniados em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino. (GOIÂNIA, 2015, Meta 4).

Garantir a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, com a utilização de instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas. (GOIÂNIA, 2015, Meta 5, estratégia 5.5).

Implementar políticas de inclusão e permanência na escola para adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida e em situação de rua, assegurando os princípios da Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente. (GOIÂNIA, 2015, Meta 7, estratégia 7.21)

Nesse contexto de formação para a diversidade, o papel do CEFPE agrega em suas políticas de formação o “comprometimento ético do profissional da educação com a inclusão social”. Nesse âmbito, o CEFPE apreende “a inclusão social como elemento intrínseco ao trabalho docente; ou seja, compreende-se que o sistema público de ensino deverá garantir a todos aqueles que historicamente foram marginalizados do processo educacional a possibilidade de participar e usufruir de toda a produção de conhecimentos feita pela humanidade” (Projeto Político-Pedagógico, 2015).

3.5. O CEFPE como campo de estudo

O CEFPE foi eleito como campo de estudo por ser o órgão responsável pela formação continuada dos professores da rede municipal. Esse espaço de interação tem sob sua responsabilidade a execução das políticas públicas do município, ditadas pela Secretaria Municipal de Educação e Esportes em consonância com as propostas federais e estaduais para a educação para e na diversidade.

Após exposição da visão de diversos autores sobre a diversidade e sobre a formação dos professores para lidar com respeito, tolerância e como facilitador da inclusão social dos diferentes é oportuno destacar que o direcionamento das políticas da SME de Goiânia se

alinha ao que está presente na literatura. Exemplo disso pode ser visto na colocação de Mantoan (2003, p. 53) de que “a escola, para muitos alunos [...] é o lugar que vai proporcionar-lhes condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos, alguém com uma identidade sociocultural que lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente”. Em conformidade com essa premissa, o texto do Regimento Interno da SME salienta que a formulação das políticas educacionais deve ser “fundamentada nos objetivos de desenvolvimento político e social das comunidades, e a concretização do processo educacional e esportivo, de forma democrática e participativa, destacando a função social das instituições educacionais e dos centros de esporte na formação e transformação do cidadão” (GOIÂNIA, 2016).

De acordo com Alferes e Mainardes (2001, p. 8-9) a “formação continuada, isoladamente, dificilmente poderia levar a mudanças significativas”. O projeto político-pedagógico da SME ratifica essa visão apresentada pelos autores ao reconhecer que “a formação ganha outra dimensão quando apreendida nas trocas de experiências, em contextos, no coletivo” (Goiânia, 2015).

3.5.1 Metodologia

A abordagem analítica da pesquisa foi feita em duas etapas distintas, porém complementares. A primeira possibilitou o acesso às ações formativas realizadas no período analisado – 2013-2016. Os relatórios fornecidos pelo CEFPE facilitaram a elaboração de uma tabela que resume, em números, essas ações. O trabalho de análise por meio de números foi de suma importância para esta investigação, pois a partir deles tivemos a ideia dos tipos de cursos oferecidos e a adesão ou o interesse dos professores da rede em realizá-los. A segunda etapa, amparada nas falas extraídas dos questionários e entrevistas, contribuiu para a análise da visão dos gestores sobre a atuação do Centro e das expectativas dos professores em relação à formação continuada para a diversidade.

Para validar a realização do estudo, buscamos autorização da Secretaria Municipal de Educação e Esportes de Goiânia (ANEXO 3) e elaboramos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que foi devidamente assinado pelos participantes (APÊNDICE 1), ficando esclarecido que os sujeitos não seriam identificados.

Durante a etapa de identificação dos cursos oferecidos no período analisado, encontramos um, ministrado no ano de 2016, cuja temática – Educação Inclusiva: lidando com as diferenças na sala de aula – abordou a diversidade em sentido amplo, ponto chave de nossa proposta de investigação. A título de ilustração e de comparação, apresentamos as ações

formativas realizadas no referido período e que tiveram como foco a diversidade (APÊNDICE 2), no entanto, vale salientar que nossa análise avaliativa contempla a visão dos professores-alunos participantes do curso supracitado. Os relatórios avaliativos (questionários), fornecidos pelo CEFPE, foram aplicados a 82% dos professores-alunos concluintes do curso, presentes no último encontro em dezembro de 2016. Para ampliar essa visão e buscar detalhes complementares sobre o curso em questão e sobre a formação continuada, entramos em contato com três participantes para explicar-lhes o objetivo da pesquisa e solicitar de cada um a colaboração em responder a um questionário, elaborado com perguntas fechadas e abertas. Essa nova abordagem correspondeu a 13% do total dos participantes da avaliação feita pelo CEFPE.

É inegável que a discussão do assunto não se esgotou nos estudos já publicados e que ainda há um longo caminho a ser percorrido. Com base na documentação obtida, nos diálogos com os gestores, por meio dos questionários e das entrevistas realizadas e na avaliação dos alunos-professores sobre as ações formativas do Centro, traçamos um perfil da atuação do CEFPE – levando em consideração os seguintes questionamentos: qual o papel do órgão na formação dos professores? Como acontece a formação nesse espaço? Ao final, sem pretender definir padrões, alinhamos as principais conquistas do Centro às suas políticas de formação continuada para a diversidade. Na visão dos atores envolvidos no processo, as dificuldades e expectativas indicam o que ainda precisa ser feito sobre a questão investigada.

Não podemos afirmar que o assunto se esgota nessas questões, mas acreditamos que foi dado um passo importante na busca do conhecimento do trabalho de formação continuada dos professores, e que os resultados alcançados poderão ensejar novos estudos complementares que contribuam para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos diferentes da rede municipal de Goiânia.

3.5.2. Procedimentos e instrumentos de coleta

Três instrumentos foram priorizados na investigação: a pesquisa documental, o contato pessoal, envolvendo conversas informais e entrevistas, e questionários.

3.5.2.1 Pesquisa documental

A etapa da pesquisa documental aconteceu em dois momentos distintos. Como parte inicial do processo deste estudo, fizemos um levantamento da legislação que regula o funcionamento dos diversos órgãos envolvidos no processo educacional do município, a

exemplo da SME, Conselhos Municipais, e do Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Goiânia, foco deste trabalho de pesquisa. A partir do conhecimento desses meios legais, pudemos eleger os sujeitos da pesquisa e o foco que daríamos aos nossos questionamentos, visando ao alcance dos objetivos propostos. No decorrer do estudo, novos documentos foram agregados à pesquisa, tais como: o Regimento Interno da SME, o Projeto de Formação Continuada em Rede e os relatórios de gestão e avaliativos. Esses meios legais complementaram as informações contidas na legislação e enriqueceram o processo de análise.

Na etapa seguinte, após os contatos iniciais e a realização das entrevistas, fizemos um levantamento dos relatórios avaliativos de alguns cursos oferecidos pelo CEFPE no ano de 2016. Essa fase do trabalho colocou em evidência a formatação dos cursos, a adesão e a avaliação dos alunos-professores, instrumentos importantes e complementares para composição da análise e a obtenção dos resultados deste estudo. Dos relatórios fornecidos, elegemos dois que versavam sobre a temática em investigação, a saber: a avaliação do GTE de Inclusão e o curso Educação Inclusiva: Lidando com as diferenças na sala de aula.

3.5.2.2. O contato pessoal

A receptividade e a disposição em contribuir para o bom andamento da pesquisa, demonstradas pelas gestoras do CEFPE, logo nos primeiros contatos informais, por telefone e pessoalmente, deixaram a pesquisadora à vontade para discutir as questões inerentes à sua pesquisa. Recebida inicialmente pela Gerente do CEFPE, a pesquisadora foi apresentada aos demais integrantes da equipe como mestranda da Universidade Estadual de Goiás. Passadas essas formalidades, o momento seguinte foi destinado à exploração e conhecimento do espaço físico do órgão. Após a fase de reconhecimento do *lócus* da pesquisa, iniciamos um diálogo com as Gerentes de Formação e do Núcleo de Inclusão, Diversidade e Cidadania do referido Centro. As falas indicam “o que está sendo feito e como está sendo feito” no sentido de oferecer formação continuada aos professores da rede.

A abordagem inicial da pesquisa, após análise de documentos fornecidos pelo CEFPE e dos encontrados no site da Secretaria Municipal de Educação e Esporte e no blog do Centro, foi direcionada para as entrevistas semiestruturadas. Conforme Cannel e Kahn (1974, citados por Alves e Silva, 1992, p. 3), as entrevistas semiestruturadas “pedem uma composição de roteiro com tópicos gerais selecionados e elaborados de tal forma a serem abordados com todos os entrevistados”. Esse tipo de abordagem tem sido bastante utilizado, pois seu formato exige flexibilidade na formulação das questões “cuja sequência e minuciosidade ficarão por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que flui naturalmente no momento em que

entrevistador e entrevistado se defrontam e partilham uma conversa permeada de perguntas abertas” (ALVES E SILVA, 1992, p. 4).

Nessa perspectiva, para avaliar a proposta de formação continuada do Centro, trabalhamos com os questionários avaliativos aplicados aos 23 professores participantes do curso “Educação Inclusiva: lidando com as diferenças na sala de aula”, ministrado em 10 encontros, com avaliação inicial – das expectativas – e final – dos resultados. O período do referido curso foi de agosto a dezembro de 2016. Além disso, analisamos também os números resultantes das ações formativas realizadas no período em investigação. Dos professores-alunos partícipes, três foram procurados pela pesquisadora para responder a um novo questionário, com perguntas fechadas e abertas, visando ao conhecimento, entre outros aspectos, da participação no curso e das propostas do CEFPE.

Os sujeitos da pesquisa repassaram informações importantes e esclarecedoras para o estudo, tanto nos contatos pessoais quanto nos questionários e entrevistas gravadas, dando abertura para quaisquer outros esclarecimentos e colocando-se à disposição da pesquisadora.

3.5.2.3 Questionário

Para a análise dos dados, aplicamos neste estudo três questionários. Dois elaborados pela pesquisadora, respondidos pelas gestoras do CEFPE (APÊNDICE 2) e por professores-alunos participantes do curso “Educação Inclusiva: lidando com as diferenças na sala de aula” (APÊNDICES 3 e 4) e outro utilizado pelo Centro na avaliação de suas ações formativas (ANEXO 4). Os dois primeiros foram aplicados pela pesquisadora. Os dados do questionário de avaliação do CEFPE fazem parte do “Relatório final do curso Educação Inclusiva: lidando com as diferenças na sala de aula”, datado de março/2017, fornecido à pesquisadora pelo Centro de Formação.

O questionário1 (APÊNDICE 1), respondido pelas gestoras do CEFPE, foi dividido em três partes. As duas primeiras, com questões fechadas e abertas, tiveram a finalidade de identificar o perfil profissional do sujeito e sua formação acadêmica. Já a terceira parte foi composta por um roteiro de perguntas abertas, assim divididas: 18 perguntas direcionadas para o conhecimento de toda a atuação do CEFPE, desde a definição de suas ações à equipe de formadores, e 8 perguntas complementares, voltadas para a formação continuada dos professores para a diversidade. Com essa metodologia investigativa, captamos as percepções pessoais dos entrevistados sobre os temas levantados. Nessa parte, obtivemos também informações sobre a avaliação dos respondentes a respeito de como o Centro vem inserindo a

diversidade nos seus cursos de formação continuada e como essa formação aborda o tema de forma ampla, levando em consideração a diversidade presente nas escolas nos dias atuais. Além desses direcionamentos, incluímos no roteiro de perguntas questões que pudessem nos dar a visão dos respondentes sobre a formatação das atividades e a receptividade por parte do público-alvo.

As respostas a esse questionário aconteceram em junho de 2017, de duas formas: uma entrevista gravada (áudio), que possibilitou indagações complementares e esclarecedoras, e outra escrita com respostas completas, destinadas à observação pessoal do entrevistador, seguindo, porém, os mesmos parâmetros de análise.

O questionário 2 (APENDICE 3) foi elaborado com a finalidade de conhecer a visão de alguns professores-alunos do curso “Educação Inclusiva: lidando com as diferenças na sala de aula”. Dividido em duas partes, esse questionário contemplou perguntas fechadas e abertas, assim distribuídas: primeira parte - 5 perguntas fechadas para conhecer o perfil profissional do respondente e 7 perguntas fechadas sobre participação em cursos de formação continuada e sobre os cursos oferecidos pelo CEFPE; segunda parte - 2 perguntas abertas voltadas para avaliação dos cursos de formação continuada para a diversidade e mais 10 perguntas abertas para conhecer a motivação, avaliação e impactos do curso na prática docente.

O questionário padrão do CEFPE (ANEXO 4), utilizado para avaliação das ações formativas do Centro, foi formulado com 18 perguntas, sendo 15 fechadas, com opções de resposta “sim”, “parcial”, “não”, “branco”, “não participei” e 3 perguntas abertas, com o intuito de conhecer a contribuição da ação formativa/curso para a qualificação/prática docente do professor e sua opinião sobre novas abordagens ou cursos a serem oferecidos pelo Centro.

3.6 Discutindo os dados

As diversas etapas do processo investigativo, visando ao alcance do objetivo central deste estudo - conhecer a formação continuada para a diversidade, oferecida pelo Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Goiânia - constituíram-se em uma experiência enriquecedora para a pesquisadora. Com o desenvolvimento da investigação pudemos vislumbrar as dificuldades enfrentadas pelo CEFPE, bem como os esforços empreendidos para trabalhar a formação continuada para a diversidade e os resultados e expectativas suscitados por meio dessa ação. Foi gratificante constatar o interesse das gestoras do Centro pelos dados levantados e pelo estudo em si, fazendo-nos crer que a abordagem do tema e a escolha do campo poderão contribuir com o trabalho ali desenvolvido e somar nas futuras

discussões. Diante disso, acreditamos que alcançamos nosso objetivo e saímos desse processo com um bom conhecimento acerca da formação continuada dos professores da rede municipal de ensino de Goiânia.

A Gerente do Centro, doravante identificada como G1, optou por respostas escritas. Embora essa escolha tenha limitado a abertura para questionamentos que poderiam surgir no decorrer da entrevista oral, em função do roteiro previamente elaborado, essa opção suscitou respostas alinhadas às políticas tanto do município quanto nacional para o estudo proposto. A entrevista com a responsável pelo Núcleo Diversidade, que será identificada como G2, atingiu plenamente os objetivos propostos na literatura para uma entrevista semiestruturada, visto que partiu de um roteiro flexível. Esse formato possibilitou à entrevistada uma abertura maior para a narração dos fatos pesquisados.

Tanto G1 quanto G2 são profissionais com formação superior, pós-graduadas em educação e com mais de 25 anos na educação, qualificadas, portanto, para a função que ocupam.

A estrutura administrativa do CEFPE, suas políticas para formação de professores e seu cronograma de ações formativas fazem parte de documentos fornecidos pelo Centro ou dos encontrados no site da SME. Esse levantamento foi imprescindível para que pudéssemos vislumbrar um desenho de como essas políticas são colocadas em prática, como chegam aos professores e às escolas e como são, posteriormente, levadas para a sala de aula, em especial, no que se refere ao tratamento com a pluralidade no espaço escolar. As principais informações passadas por G1, que nos remetem a esse desenho, estão resumidas no quadro 3:

Quadro 3. Atuação do CEFPE na condução das políticas de formação continuada

Gerência de Formação dos Profissionais (Gerfor)	Responsável pela implementação, acompanhamento e avaliação da política de formação continuada dos profissionais da educação da RME.
Trabalho	Expressa as concepções, os princípios e as perspectivas teóricas e metodológicas.
Ações Formativas	- Formuladas a partir de um diálogo em rede, da articulação entre as Gerências do CEFPE, Coordenadorias Regionais de Educação e Departamentos da SME. - Presenciais e à distância
Vagas	De acordo com o quadro de profissionais da Gerfor e parcerias instituídas ao longo do ano.
Divulgação	Blog e Coordenadorias Regionais de Educação, responsáveis pela divulgação para todas as instituições educacionais.
Formadores	A equipe de formadores é composta por profissionais do próprio Centro, com perfil acadêmico-profissional adequado, da SME e de Instituições de Ensino Superior.
Avaliação	Todas as ações formativas são avaliadas pelos participantes e formadores, gerando um relatório que, posteriormente, é submetido à análise do Conselho Municipal de Educação.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base nas informações colhidas nos questionários/entrevistas.

Para analisar a dinâmica da formação continuada oferecida pelo CEFPE foi necessário conhecer as políticas que definem o processo de formação, desde a sua idealização até a concretização. Segundo Reis (2013, p.62), para entender como são implementadas as políticas públicas é preciso “compreender como são pensadas, por quem são pensadas e para quem são pensadas”. Nesse sentido, o Estado - entendido como os entes federados - União, Estado e Município e também por seus representantes que agem legitimamente em nome da sociedade, é o agente público “pensador” das políticas voltadas para atender os anseios da sociedade.

Tanto a LDB/1996 quanto o PNE 2014-2024 preveem “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim” (LDB/1996, art. 67) e garantia “a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (PNE 2014-2024, meta 16). Em conformidade com esses meios legais, as políticas definidas pela SME e implementadas pelo CEFPE apontam, também, para ações contínuas de formação profissional. A meta 1, estratégia 1.8 do PME estabelece que o Município deve “promover, em regime de colaboração com o Estado e União, a formação inicial e continuada dos(as) professores(as) regentes na educação infantil”. Nessa perspectiva, segundo G1, o CEFPE “planeja, coordena, desenvolve e acompanha programas, projetos e ações de formação com vistas à efetivação das demandas apresentadas pelos profissionais da rede”.

O entendimento de como acontece a formação continuada dos professores da rede municipal de ensino de Goiânia passa necessariamente pela atuação do CEFPE nessa questão. Conforme nossas observações, essa atuação compreende três fases indispensáveis para que as políticas públicas de formação continuada sejam de fato voltadas para uma formação de qualidade. Nessa perspectiva, é preciso saber como são definidas as ações formativas e a participação do público-alvo nesse processo. Além disso, é necessário identificar os meios de divulgação utilizados e, por fim, o modo como são avaliadas. Entendidas essas fases, cuja ênfase está na ação formativa, é imprescindível conhecer como se dá o acompanhamento *a posteriori* dessas ações, ou seja, quais os efeitos práticos na sala de aula.

Sobre a definição das ações formativas, G1 descreve que ela parte de:

Demandas suscitadas pelas Gerências de Educação e da escuta e da avaliação dos acompanhamentos pedagógicos das CREs¹⁰ nas instituições educacionais.

¹⁰ Coordenadorias Regionais de Educação (CREs).

Das avaliações e das ações articuladas do CEFPE, em âmbito nacional, regional e local que demandam atualização do conhecimento teórico e pedagógico.

Das instituições educacionais, a partir de uma escuta sensível às demandas dos profissionais da RME que expressam suas necessidades e interesses pela formação continuada.

A divulgação das ações, segundo G1 é feita:

Antecipadamente para que os profissionais da educação tenham tempo de se organizarem para inscrição e participação.

Pelo blog¹¹ do Centro de Formação [...] o uso desta tecnologia interativa democratizou o acesso e a inscrição nas formações, uma vez que o profissional da educação, até então, tinha que ir pessoalmente à secretaria da Gerfor para realizar sua inscrição.

O acesso à oferta de vagas é socializado, além do blog da Gerfor, pelas Coordenadorias Regionais de Educação e enviada divulgação para todas as instituições educacionais.

As ações formativas do Centro são avaliadas, segundo G1:

Pelos cursistas e formadores, via instrumento padrão da Gerfor.

Essas ações são submetidas ainda a análise junto ao Conselho Municipal de Educação, após envio dos relatórios finais das ações desenvolvidas.

Conhecido o tripé – definição, divulgação, avaliação -, temos um desenho de como se dá a atuação do CEFPE, no entanto, ainda não conhecemos os efeitos da formação continuada em sala de aula. Observamos, contudo, a presença de uma gestão democrática na definição das ações formativas, que nascem, entre outras, da escuta das necessidades dos professores da rede. Quanto à forma de divulgação, G1 afirma que os canais utilizados (blog e comunicado, via Coordenadorias Regionais) atingem toda a rede, alcançando o público-alvo desejado. Quanto à avaliação, as colocações de G1 indicam que esse procedimento é realizado ao término das ações formativas e enviado ao CME para análise. Ao ser questionada sobre o acompanhamento *a posterior* das ações formativas, G1 limitou-se a dizer que há acompanhamento “direto e indiretamente de acordo com as ações desenvolvidas”. Entretanto, a entrevistada não detalhou como acontece esse processo, nem forneceu elementos que nos permitissem conhecer se efetivamente as ações suscitam mudanças de comportamentos ou da prática pedagógica.

¹¹ O blog foi criado em janeiro de 2013 para facilitar e agilizar o processo de divulgação e inscrição nos cursos e demais ações formativas do CEFPE.

Os números obtidos por meio dos relatórios “Memorial de Gestão: ações formativas 2013 a 2015” e do “Plano de ação 2016 – Gerfor” estão demonstrados na tabela 6. Para efeito estatístico, consideramos as ações formativas que contemplaram em seu público-alvo os professores e também que apresentaram dados completos, ou seja, com informação numérica em todos os campos (carga horária, vagas, inscritos e concluintes).

Tabela 6: CEFPE - Ações Formativas em números – 2013/2016

ANO	CARGA HORÁRIA	VAGAS	INSCRITOS	CONCLUINTES
2013	2.058	7.168	5.625	4.416
2014	1.184	6.944	5.185	4.077
2015	1.354	4.103	3.551	2.534
2016	1.160	4.250	3.804	2.765
TOTAL 2013/2016	5.756	22.465	18.165	13.792

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora. Dados extraídos dos relatórios fornecidos pelo CEFPE em março/2017

Conforme os dados apresentados, tomando-se por base os números do ano de 2013, período inicial da pesquisa, verificamos uma redução na oferta de vagas nos anos seguintes. Comparativamente, entre 2013 e 2016 houve um decréscimo de 68,66% na quantidade de vagas oferecidas; de 47,87% no número de inscritos e de 59,71% no número de concluintes das ações formativas.

A relação percentual entre o número de inscritos, vagas oferecidas e concluintes, pode ser observada na tabela 7.

Tabela 7. Comparação percentual vagas oferecidas/inscritos/concluintes – CEFPE – 2013-2016

Ano	Inscritos x Vagas Oferecidas	Concluintes x Inscritos
2013	78,47%	78,51%
2014	74,67%	78,63%
2015	86,55%	71,36%
2016	89,51%	72,69%
Média Anual (2013-2016)	80,86%	75,93%

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora com base nos dados dos relatórios do CEFPE de março de 2017

Por outro lado, considerando a média anual, os números da tabela 6 apontam queda de 24,07% entre a quantidade de inscritos e o de concluintes, revelando que há desistências

significativas durante as ações formativas. No período analisado, 4.373 professores se inscreveram para os cursos disponíveis, mas não compareceram (não iniciaram o curso) ou desistiram no decorrer do processo. Indagada sobre o assunto, G1 informou que:

Essa defasagem ocorre por inúmeras variáveis, referentes ou não ao quadro da GERFOR. A exemplo: déficit de profissionais, licenças médicas, localização da Gerfor, ações fora da jornada de trabalho, valorização profissional (progressões), etc. Este ano, por meio de instrumentos de escuta sobre formação continuada na RME, enviados para todas as instituições, foi possível perceber mais claramente essas variáveis, ligadas não só à atuação do quadro de profissionais da GERFOR mas sobremaneira a outras demandas que extrapolam as atribuições deste espaço.

A colocação da entrevistada permite deduzir que a participação do profissional da educação nas ações formativas esbarra em entraves como a localização do Centro, déficit de profissionais e realização de cursos/oficinas fora do horário de trabalho do professor. A fala de G1 revela também que há desinteresse por parte dos cursistas quando a ação oferecida não gera melhoria financeira (progressão funcional do profissional). Diante de todas essas problemáticas, G1 reconhece que há um distanciamento entre as necessidades de formação continuada dos professores da rede municipal e as ações formativas oferecidas no CEFPE. A entrevistada atribui a essa questão os “diferentes aspectos que incidem direta ou indiretamente na formação, tais como: atendimento a todo o público em jornada de trabalho, quadro de profissionais da Gerfor, espaço físico da Gerfor, dentre outros”.

3.7 Formação para a diversidade

A formação continuada para a diversidade está a cargo do Núcleo de Inclusão, Diversidade e Cidadania do CEFPE, criado em 2015, e do Núcleo Transversal. A tabela 8 revela a atuação dos referidos Núcleos entre 2013-2016 e a adesão dos professores da rede:

Tabela 8. CEFPE – Ações Formativas Diversidade – 2013/2016

ANO	CARGA HORÁRIA	VAGAS	INSCRITOS	CONCLUINTES
2013	842	1.930	1.552	1.192
2014	734	4.574	3.739	3.201
2015	766	1.740	1.571	827
2016	820	3.550	3.190	2.391
TOTAL	3.162	11.794	10.052	7.611

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora. Dados extraídos dos relatórios fornecidos pelo CEFPE

Os dados da tabela 8 evidenciam um número de inscritos inferior ao número de vagas ofertadas. Dos que iniciaram os cursos, apenas 75,12% chegaram até o final, ou seja, concluíram todas as etapas das ações formativas. Isso demonstra desistências no decorrer das

atividades. Esse comportamento pode ser percebido, também, em todos os anos do período em análise, com destaque para o ano de 2015 quando o número de concluintes representou 52,64% dos inscritos.

De acordo com o relatório fornecido pelo CEFPE, das 122 ações formativas realizadas no período de 2013 a 2016, 51 (41,80%) envolveram a diversidade (APÊNDICE 5), o que comprova a atenção que a Secretaria de Educação e o Centro de Formação têm dedicado à temática. Entre essas ações, identificamos duas voltadas para a deficiência intelectual e transtornos de conduta; duas com foco no racismo; quatro relacionadas à deficiência auditiva (Libras); nove voltadas para a educação de adolescentes, jovens e adultos (EAJA) e uma sobre o Atendimento Educacional Especializado. Os dados evidenciam a ênfase das ações formativas para a EAJA (nove edições no período), seguida pela Educação da Paz (seis edições). Uma única ação formativa, realizada em 2016, destacou a diversidade no seu aspecto amplo – Educação Inclusiva: lidando com as diferenças na sala de aula.

O racismo foi tema de duas ações formativas, porém a questão de gênero, isoladamente, não foi contemplada no período investigado. Sobre esse aspecto G2 aponta que:

A discussão de gênero hoje é um desafio, porque diante do PME que a questão relativa à orientação sexual, sexualidade e gênero foi totalmente retirada do Plano e do Plano Adicional, então a formação se vê muitas vezes tolhida e fiscalizada... Então isso se constitui um entrave, uma barreira também para a implementação das discussões da diversidade.

Consoante ao apresentado por G2, a oferta de ações formativas que envolvem a questão de gênero ainda se constitui um grande desafio. A respeito dessa problemática, vale destacar o quanto foi polêmico o processo de discussão da proposta do PME na Câmara Municipal de Goiânia, em 2015, sobre a questão da “chamada ideologia de gênero”. Após inúmeras controvérsias relacionadas ao assunto, os parlamentares aprovaram emendas ao texto original. Com isso, os termos “gênero”, “orientação sexual” e “sexualidade” foram substituídos pela expressão “sexo”. No momento da votação, manifestantes protestaram em prol da diversidade com o argumento de que “contemplar todos os pensamentos é refletir a realidade social que é feita de diferentes. Que a educação possa ser para todos” (GOIÂNIA, Câmara Municipal de Goiânia, 2015). Na ocasião, o Presidente do Conselho Municipal de Educação, representando o Fórum Municipal de Educação, responsável pela elaboração da proposta do PME, lamentou o foco dado às discussões, centrado na questão da ideologia de gênero: “mais de 20 metas que nortearão a educação municipal não foram discutidas aqui” (GOIÂNIA, Câmara Municipal de Goiânia, 2015).

Sobre a dificuldade para trabalhar a diversidade nas ações formativas do CEFPE, G2 mencionou, em entrevista:

Temos dificuldade diante da legislação que é posta atualmente, em relação à discussão de gênero, em relação à diversidade religiosa [...] ao trabalhar a diversidade étnico-racial o preconceito é um entrave, uma barreira para a gente superar [...] mas as discussões, na medida do possível, estão acontecendo.

Entre as questões abordadas nas entrevistas sobre a diversidade nas ações formativas do Centro, G2 esclareceu que em função das ações oferecidas,

normalmente, são os mesmos professores que nós estamos atingindo, porque as pessoas têm necessidades, elas voltam para as formações [...] pra você envolver um público maior é um desafio muito grande e assim é tudo, depende muito do momento, do contexto, diante de uma sociedade que se fecha, que é conservadora.

Ainda na visão de G2, as pessoas se desviam das temáticas relacionadas a gênero e a questões étnico-raciais. Segundo a entrevistada,

ampliar a discussão e trazer o professor para esses cursos não é fácil, muitas vezes nós temos 63 inscritos, quando chega o dia da formação, no momento da formação, tem 13 pessoas [...] são muitos problemas hoje, mas só mostra a necessidade que nós temos de continuar o trabalho e superar o preconceito no dia a dia.

Durante o processo de avaliação do Grupo de Trabalho e Estudos (GTE) de Inclusão, os professores cursistas, doravante identificados como A1, A2, e assim sucessivamente até A23, puderam sugerir as temáticas que gostariam de estudar para a continuidade da ação formativa. Dos dezessete avaliados, apenas quatro mencionaram “gênero” como um assunto pertinente à formação:

Ainda tenho dificuldade de trabalhar sobre a diversidade sexual na escola (A3).

Formação de professores; a importância da contribuição das famílias para a inclusão/ como lidar com a questão de gênero de maneira positiva, respeitosa e não preconceituosa (A18).

Abordar mais sobre inclusão – lidando com as diferenças sexuais em sala de aula – como trabalhar/refletir o homossexualismo em sala de aula (A20).

Gênero e diversidade na escola (A21).

As falas tanto dos gestores quanto dos professores evidenciam a complexidade do tema e o quanto ainda há que ser feito em relação ao assunto. As dificuldades colocadas pelos

professores se ancoram não só nas mudanças de comportamento da sociedade em relação ao tema, mas também na ausência do tema na formação. Seu aprendizado é diário e se dá na prática e, muitas vezes, sem o necessário suporte teórico/pedagógico. Louro (1997, p. 23) lembra que o conceito de gênero

passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem (LOURO, 1997, p. 23).

Atenuar essas dificuldades e proporcionar um diálogo mais aberto, em que o professor se sinta confortável para lidar com a diversidade em sala de aula, entre elas a de gênero e sexualidade, inclui maior abertura da escola e inclusão do tema na formação inicial e continuada. Urzeda (2012) aponta que esse caminho passa por

uma ação de corresponsabilidade entre as políticas públicas de inclusão; uma escola aberta a inclusão na perspectiva da diversidade social; um currículo flexível; uma avaliação que consiga abranger as especificidades de cada educando e uma capacitação docente rica de recursos e apoio especializado para se trabalhar na perspectiva da inclusão (URZEDA, 2012, p. 76).

O caminho percorrido pela SME de Goiânia, através do Centro de Formação dos Profissionais da Educação, revelou-se condizente com o que apontam as leis e a literatura sobre o tema. Embora a formação continuada dos professores para a diversidade ainda enfrente dificuldades e resistências, vislumbramos um esforço do CEFPE no cumprimento de sua missão que é a de formar e informar os professores para lidar com a diversidade, amparado por discussões e reflexões.

Em entrevista, G2 reconheceu que a política de formação continuada em rede, aprovada em 2013, não contemplava a diversidade, pois no Núcleo Transversal emergiam apenas as discussões da pluralidade cultural, da sexualidade, entre outras. A partir de 2015, com a criação da Gerência de Inclusão, Diversidade e Cidadania, o núcleo da diversidade foi se estruturando. Diante da falta de uma política definida para a área, a formação continuada dos professores para a diversidade ainda é trabalhada de forma estratificada. G2, afirma que:

Nós ainda não conseguimos avançar em uma política de implementação, de se pensar a inclusão na política de inclusão de todos os sujeitos, desses sujeitos excluídos. Então nós podemos falar que ainda não conseguimos atingir o que nós precisamos fazer. A discussão de gênero hoje é um desafio [...] então a formação se vê muitas vezes tolhida e fiscalizada e coibida de trabalhar em todas as perspectivas da diversidade. Então isso se constitui um entrave, uma barreira também para implementação das discussões da diversidade.

No entanto, segundo G2, o CEFPE ainda encontra dificuldades para trabalhar a temática, visto que não há uma política clara a respeito desse assunto.

3.7.1 O curso Educação Inclusiva: lidando com as diferenças na sala de aula

As ações formativas para os professores da rede municipal de educação têm como finalidade a promoção de estudos teóricos e metodológicos sobre a inclusão dos educandos historicamente excluídos do processo educacional nas escolas regulares. Tais estudos possibilitam discussões acerca das diversas situações vivenciadas nas instituições de ensino no intuito de atender às diferenças na sala de aula.

Os estudos documentais, os questionários e as entrevistas com gestores do CEFPE nortearam nossa investigação sobre a atuação do Centro no trato da temática em questão. A fim de complementar essa pesquisa, analisamos o curso “Educação Inclusiva: lidando com as diferenças na sala de aula”, levando em consideração a formatação do curso, o conteúdo programático e as avaliações dos professores-alunos. Escolhemos essa ação formativa por ser a única, no período de 2013 a 2016, a abordar a diversidade na perspectiva ampla, alinhada à nossa proposta de trabalho, sobretudo, no que se refere à importância e necessidade de se formar professores sob o prisma da alteridade.

O curso aconteceu no período de agosto a dezembro de 2016, no turno vespertino para professores que trabalhavam nesse horário. Com a finalidade de “promover estudos teóricos e metodológicos sobre inclusão de educandos” e de “possibilitar aos professores problematizar diferentes situações do cotidiano escolar com vistas a atender as diferenças na sala de aula”, o supracitado curso teve uma carga horária de 60 horas, sendo 44 horas presenciais e 16 (dezesesseis) horas não presenciais. As 30 (trinta) vagas disponibilizadas foram preenchidas, abrindo-se uma lista de espera com 52 (cinquenta e dois) inscritos, o que significa que 82 (oitenta e duas) pessoas se inscreveram para o curso, entretanto, a turma iniciou com 32 (trinta e duas) participantes e, desses, 28 (vinte e oito) concluíram.

A metodologia de trabalho adotada nessa ação formativa envolveu atividades individuais/grupos, leitura de diferentes textos, interação dialogada, troca de experiências, análises de documentos e de vídeos, documentários, reflexões e problematizações das práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições escolares. Nas considerações sobre o desenvolvimento do curso, o CEFPE salienta que “a ideia foi de trazer para dentro da própria ação formativa vivências de práticas inclusivas e de sensibilização com o objetivo de estudo”. Além disso, esse momento de formação “foi também um convite para se colocar no lugar do

outro numa relação baseada no diálogo e na valorização das diferenças, identidades e subjetividades”.

Aprovado pelo Conselho Municipal de Educação (CME) através da Resolução nº 186, de 18 de dezembro de 2013, o curso colocou em pauta discussões sobre a existência de discriminação no espaço escolar tanto em relação aos alunos com necessidades especiais quanto às diferenças étnico-raciais, sociais, econômicas, de gênero, de orientação sexual, entre outras.

Para o cumprimento das horas presenciais, a Gerfor organizou dez encontros, sendo nove deles com carga horária de 4h (quatro horas) cada e um com 8h/aula (oito horas), conforme previsto no cronograma do curso, esse tempo formativo foi destinado às seguintes temáticas:

- ✓ Educar na diversidade;
- ✓ O enfoque da educação inclusiva
- ✓ Diversidade étnico-racial
- ✓ Construindo escolas para a diversidade
- ✓ Pedagogia da diferença e
- ✓ Diversidade de gênero.

Como requisito para o cumprimento das horas não presenciais, os cursistas elaboraram um plano de intervenção pedagógica com foco na educação especial e na diversidade étnico-racial e ou de gênero. O princípio da alteridade foi o eixo norteador do curso. Nessa perspectiva, cada encontro teve como base o respeito, o reconhecimento do outro, as identidades e as subjetividades.

3.7.1.1 Avaliação do curso pelos professores-alunos

A ação formativa foi avaliada ao final por 23 (vinte e três) dos 28 (vinte e oito) participantes do curso, presentes no último encontro. Para essa finalidade, o instrumento de avaliação adotado seguiu o padrão do CEFPE. Conforme apontado no processo avaliativo de 91% dos cursistas (vinte e uma pessoas),

- ✓ os objetivos propostos no plano de curso foram atingidos;
- ✓ os conteúdos e as atividades desenvolvidos no curso foram coerentes com os objetivos propostos;
- ✓ os conteúdos e as atividades desenvolvidas contribuíram com a prática docente;

- ✓ a ação formativa favoreceu a interação e a socialização de experiências entre as professoras.

Na autoavaliação, 52% dos concluintes (doze pessoas) declararam ter realizado parcialmente a leitura prévia dos textos indicados e disponibilizados no curso; 35% (oito) disseram que fizeram a leitura prévia; e 13% (três) informaram que não realizaram a leitura recomendada. Quanto à participação sistemática nas discussões e nas atividades propostas no decorrer da ação formativa, incluindo a pontualidade, 61% (quatorze pessoas) responderam “sim” ao questionamento; 26% (seis) marcaram o item “parcial” e 13% (três) declararam que não participaram sistematicamente e, conseqüentemente, não cumpriram o horário de início e término dos encontros.

Por meio de três perguntas abertas, o questionário do CEFPE abordou a contribuição da ação formativa para a qualificação da prática docente do professor e solicitou sugestões de estudos/temáticas para continuidade da ação formativa sobre a implementação da Lei 10.639/03 e a respeito das relações étnico-raciais.

O primeiro questionamento versou sobre a contribuição da formação para a prática docente. A respeito dessa questão, os respondentes declararam:

Sim, pois ampliou meus conhecimentos, abrindo um leque de novas informações e a vivência e troca de experiências foram riquíssimas, contribuindo muito em minha prática pedagógica (Professora A7).

Sim. As trocas de experiências contribuíram significativamente para um outro olhar na minha atuação pedagógica. Percebi que meu trabalho é importante, mas tenho que refletir sobre nossas ações (Professora A20).

Quanto à solicitação das sugestões, os respondentes apontaram:

[...] Sugiro uma parte com práticas voltadas para atendimentos com crianças com diversos transtornos - didáticas específicas, intervenções (Professora A6).

Gostaria que abordassem necessidades específicas e aprofundassem no estudo das mesmas. Ex. autismo, TDHA, cegos, surdos, entre outros (Professora A14).

Práticas pedagógicas sobre diversidade, inclusão e deficiência mental (Professora A22).

A fim de ampliar a visão extraída dos questionários avaliativos do CEFPE, a pesquisadora entrou em contato com três participantes do curso e aplicou-lhes outras perguntas - fechadas e abertas -, dando um novo direcionamento às questões. As participantes da pesquisa são professoras da rede municipal de ensino, cujo perfil profissional está resumido no Quadro 4:

Quadro 4. Perfil dos participantes adicionais da pesquisa

Informações	P1	P2	P3
Graduação	Pedagogia	Pedagogia/L etras	Pedagogia
Tempo de atuação na rede municipal (anos)	6	17	5
Tempo de docência (anos)	Acima de 15	Acima de 15	Acima de 15
Turno de trabalho	Vespertino	3 turnos	Matutino/ Vespertino
FORMAÇÃO CONTINUADA			
Já participou de ações formativas do CEFPE?	Sim	Sim	Sim
Nos últimos dois anos, de quantas atividades formativas participou?	3	3	2
Como avalia as ações formativas para a DIVERSIDADE, oferecidas pelo CEFPE?	Excelente	Excelente	Boa
Como avalia seu aproveitamento nas ações formativas que participou?	Boa	-	Boa
A formação oferecida contribuiu para mudanças na sua forma de lidar com a diversidade na sala de aula?	-	-	Sim
Considera adequadas as ações do CEFPE sobre a temática diversidade na sala de aula?	-	Sim	Sim

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base nos questionários aplicados.

Conforme descrito no quadro 4 as professoras contatadas relatam a participação nas ações de formação continuada oferecidas pelo CEFPE, considerando adequados tanto as ações sobre diversidade quanto o aproveitamento.

Quanto às questões abertas, solicitamos aos respondentes que elencassem as mudanças necessárias à melhoria da formação do professor do município para lidar com a diversidade, considerando sua prática docente. Sugerimos também que cada um apontasse também três ações para aprimorar a formação continuada do professor. As respostas à primeira questão evidenciaram os seguintes pontos:

Um trabalho mais voltado para a prática, conforme a realidade na qual estamos inseridos (P1).

Penso que todos os professores da RME deveriam participar desses cursos, para que possa abranger mais escolas e toda a rede possa seguir um mesmo critério (P2).

O curso está adequado, o que dificulta é a carga horária extensa dos professores e a falta de professores (P3).

Percebe-se nas falas que uma das barreiras para a participação dos professores nos cursos de formação continuada está atrelada à falta de pessoal nas escolas, inviabilizando, muitas vezes, a liberação do professor. Isso implica dizer que os responsáveis pela formação continuada não devem se ater à formatação e oferta de cursos, mas precisam, também, voltar o olhar para as escolas, criando condições favoráveis de continuidade das atividades na escola e participação dos professores nas

atividades formadoras. Não há como desassociar a oferta de formação das condições de trabalho dos professores e da escola.

Em relação às sugestões de ações, os respondentes mencionaram, entre outras:

Cursos mais frequentes e continuidade deles (P2).

Grupos de discussão contínuos sobre o tema (P2).

Trabalho/formação na escola com a participação do coletivo (P1).

Trabalhar mais com estudos de casos e práticas ao invés de teorias (P1).

Observa-se na fala de P1 a sugestão de se trabalhar a formação na escola, com a participação de todos – administrativos, gestores e professores. A formação centrada na figura do professor gera uma lacuna ou pensamentos e comportamentos diferentes num mesmo ambiente. Todos precisam ser envolvidos no processo de formação, visando unificar o olhar sobre a diversidade. Só assim poder-se-á pensar numa escola realmente acolhedora e envolvida com o processo de inclusão.

Na abordagem aberta, detectamos que:

- ✓ para todas, o tema da diversidade em sala de aula foi o motivador para a participação no curso. Uma das participantes declarou interesse em trabalhar na sala multifuncional;
- ✓ duas tiveram conhecimento do curso através de ofício, encaminhado à escola e uma pelo blog do CEFPE.

Questionadas se a escola facilitou e incentivou a participação de cada uma delas no curso, as respostas foram as seguintes: uma declarou que sim; outra relativizou essa facilitação com a justificativa da dificuldade de organizar os horários para não prejudicar os alunos. Outra docente disse que sua escola facilitou a participação, porém não a incentivou. Isso porque, na visão dessa profissional, a gestão ‘não gosta que os professores saiam no horário de trabalho’.

Sobre os impactos do curso na prática pedagógica, as entrevistadas evidenciaram positivamente algumas questões:

Havia uma criança autista no meu agrupamento, pude melhor atendê-lo (P1).

O curso me ajudou muito a lidar com alguns conflitos que surgem na escola, pude trabalhar com os alunos a temática do racismo com mais segurança e intermediar algumas discussões que surgiram sobre orientação sexual (P2).

Desenvolvi um trabalho com os alunos que surtiu resultados. Fiz um projeto com os alunos do ciclo 1 sobre racismo (P3).

Nota-se que as entrevistadas foram unânimes ao reconhecer a importância do tema e da discussão. Tanto para quem já lidava com situação específica na sala de aula, quanto para quem ainda não tinha vivenciado o problema no seu dia a dia a formação abriu caminhos para um novo olhar sobre

a diversidade e encorajou o desenvolvimento de projetos específicos com os alunos. Os impactos positivos têm reflexo direto na sala de aula.

Em relação à formação continuada de professores para a diversidade, as respondentes apontaram que:

Muito bom. Precisa ser ampliado e oferecido a mais servidores (P1).

É uma formação necessária e deve se dar de forma contínua, também como uma forma de troca de relatos, acontecimentos. Assim, pensaríamos como resolver alguns problemas que surgem na escola de maneira prática. Troca de saberes (P2).

A formação continuada de professores é essencial e o curso abordou gênero, raça, educação especial, religião, etc. (P3).

Ouvir os professores e seus relatos trouxe importantes conhecimentos sobre suas angústias, suas necessidades e suas dificuldades. A importância das ações de formação continuada para os professores e demais servidores, em especial com relação à diversidade, está presente em todos os relatos. Lidar com as diferenças requer sensibilidade, respeito e questionamentos contínuos. É esse o papel do trabalho formador: despertar nos professores essa sensibilidade. Buscar responder seus questionamentos e mostrar que são eles um dos principais atores do processo de mudança de comportamento em relação à diversidade. O professor, conforme relatos, está aberto e anseia por conhecimento, quer quebrar barreiras e abrir novos horizontes na sua prática pedagógica.

3.8 Apontando os resultados

Levando em consideração o objetivo central deste trabalho, as falas foram categorizadas para análise de forma que respondessem aos seguintes questionamentos:

Quadro 5. Categorias de Análise

Categorias	Aspectos analisados	Fontes de informação
Rede Municipal de Ensino - RME	- A estrutura da Secretaria Municipal de Educação e Esporte – SME	- Documental (Decretos e Leis)
A RME e a formação de professores	As políticas de formação continuada do Município de Goiânia	- Documental (Plano Municipal de Educação/Projeto Político-Pedagógico, Leis)
Políticas Públicas do Município – Formação para a Diversidade	- O que diz a legislação municipal - implementação na prática - O CEFPE como órgão formador dos professores da rede	- Documental (Decretos, Leis, Programa de Formação em Rede)
Ações Formativas	- Ações realizadas no período analisado - Quantitativo de ações: vagas, inscritos, concluintes - Visão dos gestores sobre o programa de formação - Visão dos docentes sobre a influência das ações na prática pedagógica;	- Documental e Relatórios do CEFPE - Entrevistas - Questionários
Formação para a diversidade	- Ações realizadas no período analisado - Quantitativo de ações: vagas, inscritos, concluintes - Visão dos entrevistados o programa de formação - Visão dos docentes sobre a influência do curso na prática pedagógica; - Identificando e selecionando uma ação formativa para estudo	- Documental e Relatórios do CEFPE - Entrevistas - Questionários
Avaliação do curso selecionado: - Educação Inclusiva: lidando com as diferenças na sala de aula pelos professores-alunos	- Falas dos sujeitos participantes dos cursos - Perfil dos sujeitos entrevistados - Visão sobre a influência do curso na prática pedagógica	- Documental - Entrevistas - Questionários

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora

A análise das falas voltadas para os itens categorizados foi de suma importância para fundamentar nossa conclusão, possibilitando-nos delimitar de forma coerente a proposta deste trabalho. Entendemos, portanto, que a validade do estudo está ancorada no conhecimento das ações do Centro e na visão dos professores, o que pode e deve ensejar novas pesquisas na área. Assim, julgamos necessário o aprofundamento do estudo, visto que ao se falar de diversidade na sala de aula, a responsabilidade maior recai sobre a formação do professor ou a sua falta de formação para lidar com as diferenças. Nesse sentido, é importante que, conhecidas algumas particularidades da proposta de formação continuada do município de

Goiânia, os ajustes sejam feitos continuamente de forma a atingir toda a rede, incluindo gestores e administrativos, pois a responsabilidade para se garantir o atendimento de qualidade para e na diversidade envolve todos os profissionais da educação.

Quando fixamos nossa proposta de investigação na análise da “implementação das políticas públicas para a diversidade na formação continuada de professores no Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE)”, não imaginávamos a complexidade do assunto tratado. As falas dos gestores do Centro evidenciam que o processo ainda é de amadurecimento e de ajuste nas propostas. Os discursos dos professores ratificam a necessidade que eles têm de ampliarem o conhecimento, de trocarem experiências e, acima de tudo, de aprenderem a lidar com a diversidade sem preconceitos, trabalhando as potencialidades dos alunos. O vocábulo “angústia” apareceu algumas vezes nas falas dos docentes, demonstrando que eles não se sentem confortáveis com a forma como lidam com a temática ou com a sua pouca formação para isso. Na avaliação dos cursos promovidos pelo CEFPE, chamou-me a atenção, em especial, o número de professores que não efetuaram leitura prévia dos textos indicados para o curso, haja vista que essa recomendação favorece o conhecimento prévio dos assuntos que seriam discutidos no curso.

Segundo determinações do documento “Política de formação continuada em rede”, de 2015, as propostas de formação do Centro levam em consideração que a “política de formação deve manter estreita relação com as políticas públicas, particularmente, as políticas educacionais”. Dessa forma, a análise tanto dos documentos obtidos durante a investigação quanto das falas dos gestores evidencia a preocupação do município, por meio de seus órgãos responsáveis pela educação, em oferecer formação continuada aos professores da rede, em conformidade com o previsto na LDB, no PNE e em outros documentos públicos. A intenção é a de garantir formação para todos e a SME, ao criar um órgão específico para cuidar desse assunto, demonstra sua preocupação com a valorização do profissional da educação, abrindo oportunidade para que todos tenham acesso à formação continuada. Especificamente, quanto à formação para a diversidade, objeto do nosso estudo, percebemos algumas lacunas nesse processo, observadas apenas pelos gestores, mas que não foram passadas ou sentidas pelos professores participantes dos cursos. Alguns trechos da fala de G1 expressam essas lacunas.

[...] na organização dos núcleos, já foi se percebendo que o termo, a transversalidade, *não estava pronto para discussões* (grifos nosso).

Nós ainda continuamos, como é um processo de amadurecimento, trabalhando a diversidade de forma estratificada.

[...] nós ainda não conseguíamos avançar em uma política de implementação, de se pensar a inclusão, na política de inclusão de todos os

sujeitos [...] então nós podemos falar que ainda não conseguimos atingir o que nós precisamos fazer.

[...] São vários os problemas, mas as discussões, elas, na medida do possível, estão acontecendo. Mas não podemos esquecer que o preconceito, que está presente na nossa sociedade, é um empecilho mesmo para aprofundar as discussões.

Avançar na implementação de uma política de formação plena, abrangente ainda depende, de acordo com as falas das gestoras, de adequação da legislação e de superação, pela própria sociedade, dos preconceitos existentes, de forma a propiciar um diálogo aberto e franco entre escola, professores, alunos e sociedade. São barreiras que dificultam avanços importantes na política de formação continuada para a diversidade que, segundo G1 e G2, vão sendo superadas com o amadurecimento no processo de discussão do tema. Para o avanço das políticas de formação é imprescindível a continuidade das discussões e o reconhecimento da importância de se formar professores aptos para lidar com a diversidade, com a pluralidade de alunos na sala de aula.

As falas dos participantes do GTE de inclusão, relativamente ao curso “Educação Inclusiva: lidando com as diferenças na sala de aula”, demonstram que a formação foi:

Importante, pois tenho alunos com NEE e para atender as diversidades que enfrentamos no cotidiano escolar.

Essencial às minhas práticas pedagógicas, olhar o outro e suas necessidades e direitos.

Desencadeadora de aceitação, respeito e aprendizado sobre a diversidade. Essencial para aprimorar minha prática pedagógica, bem como ter uma sensibilidade na observação das condutas dos alunos.

Um despertar... um novo olhar para a inclusão, como direito e também como garantia de uma educação ampla.

Acreditamos que com a realização desse estudo, abrangendo todas as suas etapas – documental e de entrevistas - alcançamos o objetivo central e os objetivos específicos propostos nesta investigação. Identificamos, por meio de análises, que a SME tem implementado as políticas públicas educacionais na forma preconizada pela legislação, reconhecendo que o processo de formação para a diversidade ainda precisa de ajustes e deve ser continuamente revisto. Essa ação não se esgota em cada projeto elaborado e disponibilizado para a rede, mas se justifica pelo esforço de levar aos professores a discussão da diversidade, de oportunizar a troca de experiência, de despertar a necessidade de revisão contínua dos preconceitos e olhares para as diferenças. Vale ressaltar que, numericamente, o

quantitativo de ações formativas para a diversidade – 51 (cinquenta e um) - parece não atender às necessidades dos professores da rede. Conforme o observado, embora essas ações estejam centradas em temas específicos, elas não invalidam o esforço do Centro no sentido de dar ao tema a relevância que tem. As impressões que ficam é a de que os professores reconhecem a importância da temática e estão abertos a discussão e a novos aprendizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Formação Continuada de professores precisa ser compreendida como um caminho para lidar com a diversidade. A sociedade atual clama por políticas educacionais que possam garantir uma educação de qualidade em que todos os sujeitos sejam respeitados na sua diferença. Percorrer o caminho sobre a diversidade e analisar os avanços e as limitações na legislação brasileira para, em um esforço conjunto, implantar a educação inclusiva no Brasil, exige um olhar mais aguçado e crítico sobre o problema e a forma como ele é tratado. Cabe ao Estado, às escolas e aos professores adotarem novas posturas, adequarem-se às exigências, nem sempre fáceis, da educação inclusiva. Tudo isso, com o objetivo de evidenciar no dia a dia e nas práticas pedagógicas o respeito e a valorização do ser humano na sua essência, princípios primordiais no trato da diversidade. Nesse sentido, é preciso que o poder público garanta às escolas as condições indispensáveis para receber todos os alunos e que promova aos professores a qualificação necessária para lidar com as diferenças, oferecendo-lhes uma formação continuada que acompanhe as especificidades de todos os alunos e da sociedade, em geral.

A par das reflexões que nortearam essa pesquisa, é possível perceber que muitas das iniciativas para inclusão nasceram de movimentos sociais. No entanto, essas políticas somente se sustentarão se contar com uma rede de apoio que envolva toda a sociedade. Esse é o grande desafio para que a inclusão de fato se materialize com a qualidade esperada por nós, professores, pais, alunos e demais envolvidos nesse processo. Todavia, “apesar das resistências, cresce a adesão de redes de ensino, de escolas e de professores, de pais e de instituições dedicados à inclusão de pessoas com deficiência, o que denota o efeito dessas novas experiências e, ao mesmo tempo, motiva questionamentos” (MANTOAN, 2006, p. 15).

A partir do suporte teórico selecionado, a pesquisa procurou analisar a implementação das políticas públicas para a diversidade na formação continuada de professores no Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Goiânia (CEFPE), órgão integrante da estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação e Esporte (SME). Direcionando os estudos para se chegar ao objetivo central da investigação, que é o de conhecer a formação continuada para a diversidade oferecida pelo Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Goiânia, a pesquisa empírica traçou os caminhos da formação continuada para a diversidade – envolvendo a formatação dos cursos até a sua implementação. Os dados obtidos revelaram a existência de alguns entraves nesse processo, tais como: a localização do centro (que não é em um bairro centralizado); o afastamento do professor da escola no seu horário de

trabalho, dificultado pela falta de profissional para substituição e o fato de o professor procurar mais pelos cursos cuja certificação poderia interferir diretamente na sua renda (progressão funcional).

As falas das gestoras evidenciaram também uma discrepância entre o número de vagas oferecidas, número de inscritos e o de concluintes. A investigação demonstrou uma acentuada desistência dos cursistas no decorrer do processo, fato que, por envolver investimento público, precisa de intervenção urgente dos gestores no sentido de levantar as causas e de buscar solução para essa questão, de modo a não onerar o sistema público de ensino com “desperdícios”. Uma das gestoras entrevistadas apontou essa dificuldade ao relatar a seguinte situação: o Centro investe recursos materiais e humanos para ofertar determinada formação a uma turma com 60 (sessenta) inscritos. No entanto, a ação formativa, em muitos casos, inicia-se com apenas 5 (cinco) participantes, os demais não comparecem.

Outro ponto a ser destacado, refere-se ao número de edições de uma mesma ação formativa. Todas as analisadas apresentaram um único foco de diversidade em detrimento de uma abordagem mais ampla, que favoreça ao professor condições de voltar para a sala de aula com experiências necessárias para trabalhar com seus educandos com outro olhar, com mais segurança e sem a “angústia”, revelada em muitos discursos. Outro entrave significativo na elaboração das ações formativas, segundo uma das gestoras, relaciona-se às orientações de gênero, em virtude da exclusão do tema do PME e das dificuldades dos professores para discussão do assunto. Parece não haver, ainda, abertura suficiente para discussão e implementação de ações com esse foco. As questões religiosas, de acordo com G2, constituem também barreiras que impedem a abertura para se trabalhar em sala de aula a temática de gênero que ainda é motivo de muita polêmica e preconceito, inclusive entre os professores.

Todas essas questões devem ser levadas em conta quando se pretende assegurar uma formação completa, abrangente, com foco na diversidade. As avaliações aplicadas revelam a dificuldade dos professores para lidarem com as questões de gênero, sexualidade e religião. Por outro lado, demonstram também que há um anseio, um ‘querer’ trabalhar esses tópicos, mas a tentativa se esbarra em lacunas na legislação e na dificuldade tanto do Centro quanto dos professores de assumirem o debate e, juntos, buscarem soluções que contribuam para o crescimento de todos para lidar com a temática. Em suas falas, as gestoras reconhecem que o processo de discussão está amadurecendo.

Dentro do escopo de reflexão, percebemos que as políticas de implementação se alinham às políticas nacionais, mas exclui as possibilidades de se trabalhar na perspectiva ampla, deixando uma gama de professores desprovidos de formação. Nesse quesito, o Estado,

infelizmente, mantém a ideia de colonizador, ditando as regras e impedindo que essa formação alcance outros espaços, e, por sua vez, um número maior de interessados. Por ser institucionalizada e alinhada à política de governo nacional, a formação continuada, segundo o evidenciado na voz da G2, não contempla a perspectiva ampla em sua totalidade.

Das ações formativas que aconteceram no período investigado 4 (quatro) anos, identificamos apenas um curso – “Educação Inclusiva: lidando com as diferenças na sala de aula” - que se alinhou à nossa proposta de trabalho, cujo conteúdo programático permitiu “caminhar” por todos os focos da diversidade, abrindo oportunidade de conhecimento, discussão e troca de experiência entre os participantes. Esse leque de possibilidades, proporcionado pelo curso, permitiu ao professor enxergar problemas e soluções na sala de aula, dando-lhe segurança para lidar com situações e indivíduos diferentes. Nesse sentido, “ao contrário, os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los” (TARDIF, 2000, p. 7).

Por fim, acreditamos que o nosso caminhar nessa investigação foi bastante produtivo e enriquecedor, fazendo-nos crer que, embora haja um longo caminho a ser percorrido para que os professores da rede municipal de Goiânia sejam contemplados com uma formação continuada que inclua a diversidade em sua perspectiva ampla, alguns passos já foram dados. Diante do exposto, foi perceptível a importância dada ao tema da diversidade pelos gestores e professores. Durante o nosso percurso investigativo, percebemos que esses profissionais demonstraram a urgente necessidade de se adequar a formação às exigências das salas de aula no trato da diversidade. Nessa perspectiva, a formação, para atingir plenamente as questões da heterogeneidade na escola, precisa e deve ser estendida aos gestores escolares, aos administrativos, enfim, a todos os envolvidos no instigante fazer educativo, voltado para o reconhecimento do outro, sobretudo, para o reconhecimento das potencialidades individuais.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Luiz Fernando (Coord.) **Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança**. São Paulo: Moderna, 2016.

ALFERES, M.A.; MAINARDES, J. A formação continuada de professores no Brasil. In: Seminários de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. 2011. Maringá. Anais. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2011, p. 01-13. Disponível em:
http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/1/001.pdf

ALONSO, Daniela. Os desafios da Educação inclusiva: foco nas redes de apoio. **Nova Escola**. 01.fev.2013. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/554/os-desafios-da-educacao-inclusiva-foco-nas-redes-de-apoio>.

ALVES, Zélia Maria Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia**, no. 2, Ribeirão Preto, Feb./July 1992. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1992000200007

AMARAL, Nelson Cardoso. **Entrevista**. PEC 55/241: a 'morte' do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. ANPED, 18.nov.2016. Disponível em: <HTTP://www.anped.org.br/news/artigo-e-entrevista-com-nelson-cardoso-amaral-ufg-pec-55241-morte-do-pne-2014-2024-e-o-poder-de>

ANFOPE. **Boletim da ANFOPE**. Ano VII nº 15 – dezembro de 2001. Disponível em: <WWW.lite.fe.unicamp.br/grupos/formac/indice/boletim15.htm>

ARANHA, Maria Salete Fábio. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, p. 63-70, ago. 1995. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1995000200008&lng=pt&nrm=iso>.

ARAÚJO FILHO, Heleno Manoel Gomes de. **As lutas e a agenda sindical para a valorização do magistério na perspectiva da CNTE: qual a contribuição do novo Plano Nacional de Educação?** In: Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 97, p.575-587, set/dez-2015

ASDUERG; apoio Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN); **E se Jonas fosse filho da 241?**. Publicado na internet por Ricardo Berzoini. Disponível em
<https://www.facebook.com/ricardo.berzoini/videos/vb.1792840292/10205446651404368/?type=2&theater>.

AUGUSTO, Maria Helena. **A valorização dos professores da educação básica e as políticas de responsabilização: o que há de novo no Plano Nacional de Educação?** In: Cad. Cedes, Campinas, v. 35., n. 97, p.535-552, set/dez-2015.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como Política Pública**. 3 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2004 – (Coleção polêmicas do nosso tempo; vol. 56).

BARRETO, Cláudia S. G.; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Educação inclusiva: do paradigma da igualdade para o paradigma da diversidade. **Polyphonia**, v. 22/1, jan./jun. 2011
 BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3ed., São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época: v.56).

BONAVIDES, Paulo. **Ciência Política**. 10ed. Malheiros Ed., 2000.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Tradução: Aparecida Joly Gouveia. Revisão Técnica: Maria Alice Nogueira. In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (Orgs). 14. Ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRAGANÇA, Maria das Graças Viana. **Formação do Professor numa Sociedade Multicultural**. Universidade Católica de Brasília (UCB/BR). Disponível em: www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2857_1211.pdf (IX Congresso Nacional de Educação; III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia), 2009.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL, Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília:1996.

BRASIL, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 12.896, de 04 de abril de 2013. Dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências**. Brasília-DF, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso em

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão. Organizado por Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros. – Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013. 480 p. ISBN 978-85-7994-080-4

BRASIL. Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: relações étnico-raciais e de gênero / organização FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP), equipe de elaboração Ulisses F. Araújo... [et al.]. –Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009. __266 p.

BRASIL. Educar na diversidade: material de formação docente. 3. ed. /edição do material Cynthia Duk. – Brasília: [MEC, SEESP], 2006. 266 p.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira. **Estudo Técnico n. 11/2016 (revisado)**. Análise dos efeitos da PEC.241 sobre a manutenção e desenvolvimento do ensino.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **A construção política do Estado**. Lua Nova Revista de Cultura e Política, nº 81, 117-146. São Paulo, 2010.

BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/1999.

BULGARELLI, Reinaldo S. A Diversidade e a Experiência de Fazer Juntos. 2010. Disponível em: <http://educacaorespeitoediversidade.blogspot.com.br/2010/03/diversidade-e-experiencia-de-fazer.html>

CALEGARI, Luciano Robinson. **A Formação do Estado**. Conteúdo Jurídico, Brasília-DF: 08 out. 2010. Disponível em: <<http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.29225&seo=1>>. Acesso em: 16 maio 2017.

CAMPOS, F. Itami. **Ciência Política: Introdução à Teoria de Estado**. Goiânia-GO: Ed. Vieira, 2005.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n o 79, Agosto/2002.

_____, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

CANCAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr.2010.

CANEN, Ana. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 77, Dezembro/2001.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Banco de teses. 2017. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>!. Acesso em: mar. 2017.

CARVALHO, Rosita Edler. Diversidade como paradigma de ação pedagógica na educação infantil e séries iniciais. **Inclusão-Revista da Educação Especial**. Out/2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>.

COIMBRA, Maria de Nazaré Castro Trigo e MARTINS, Alcina Manuela de Oliveira. O Estudo de caso como abordagem metodológica no ensino superior. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 24, n. 3, p. 31-46, set./dez. 2013.

COSTA, Vanderlei B.; GONÇALVES JUNIOR, Luiz. **Inclusão, educação e diversidade: múltiplos olhares**. In: VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE: Formação de Professores. Edição Internacional, 2008, Curitiba. Anais... Curitiba: PUCPR, 2008. v. VIII. p. 3953-3966.

CONGRESSO EUROPEU SOBRE DEFICIÊNCIA. 2002. *Declaração de Madrid*. Aprovada em Madri, Espanha, em 23 de março de 2002, no Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência, comemorando a proclamação de 2003 como o Ano Europeu das Pessoas com Deficiência.

CRUZ, Eliane Almeida de Souza e; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Penso, mas não existo! Invisibilidade da África nos currículos de história do Rio de Janeiro. **Gavagai**, Erechim, v. 3, n. 1, p. 119-141, jan./jun. 2016. Este texto é uma sintetização da dissertação defendida pela autora Eliane Almeida de Souza e Cruz sob a orientação do Prof. Dr. Luiz Fernandes de Oliveira no Mestrado em Relações Etnicorraciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ

DIEESE. DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **Nota Técnica** n. 161, set.2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: Concepções e Desafios. Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015

FERREIRA, Aparecida de Jesus; FERREIRA, Susana Aparecida. Raça/Etnia, Gênero e suas implicações na construção das identidades sociais em sala de aula de línguas. **RevLet-Revista Virtual de Letras**. V.3, n.02, ago/dez-2011. ISSN:2176-9125.

FERRETTI, Sérgio F. Multiculturalismo e Sincretismo. Conferência apresentada no I Congresso Internacional em Ciências da Religião, do PPGCR da Universidade Católica de Goiás, Goiânia 03 a 05/09/2007. Publicado In: MOREIRA, A S e OLIVEIRA, I D. **O futuro das religiões na sociedade global**. Uma perspectiva multicultural. São Paulo: Paulinas/UCG, 2008, p 37-50.

FIOCRUZ. Carta a PEC.241 e os impactos sobre direitos sociais, a saúde e a vida. Carta aberta da Fundação Osvaldo Cruz. Rio de Janeiro, set.2016. Disponível em: portal.andes.org.br/imprensa/noticias/imp-ult-1615143805.pdf.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 80, n. 195, p. 277-289, maio/ago. 1999.

_____. Desafios à educação intercultural no Brasil. **Educação, Sociedade e cultura**, n. 16, 2001, p. 45-62. Texto apresentado no III Seminário Pesquisa em Educação Região Sul Fórum Sul de Coordenadores de Pós-Graduação (Mesa-redonda: Educação intercultural e formação de professores/as: gênero, etnia e gerações). Porto Alegre, 29, 30 de novembro de 01 de dezembro de 2000.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FGV – Fundação Getúlio Vargas/CPDOC. **LDB**. Histórico. Disponível em: www.fgv.br/cpdoc.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GAZIER, Bernard. **A crise de 1929**. Trad. Júlia da Rosa Simões. Porto Alegre-RS: L&PM, 2013.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação e Esportes. Centro de Formação dos Profissionais de Educação (CEFPE). **Relatório de Ações Formativas 2013-2015**.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação e Esportes. Gerência de Formação de Profissionais da Educação. Relatório final do curso “Educação Inclusiva: lidando com as diferenças na sala de aula”. Mar.2017. Curso de formação dos professores da rede municipal de Goiânia, realizado em ago/dez.2016.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação e Esportes. Gerência de Formação dos Profissionais da Educação. **Política de Formação Continuada em Rede: Proposta político-pedagógica para formação continuada dos profissionais da Secretaria Municipal de Educação e Esportes de Goiânia**. Out.2015.

GOIÂNIA. Superintendência da Casa Civil e Articulação Política. Lei **n. 9.606**, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências.

GOIÂNIA. Gabinete do Prefeito. **Decreto n. 360**, de 26 de fevereiro de 1999. Altera a estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação e Esportes e cria o Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE). Publicado no Diário Oficial do Município n. 2.284, de 26.mar.1999.

GOIÂNIA. Gabinete do Prefeito. **Decreto n. 1.981**, de 8 de julho de 2016. Aprova o Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação e Esportes.

GOIÂNIA. Câmara Municipal de Goiânia. Notícias: Aprovado o Plano Municipal de Educação (PME) em última votação. Jun.2015. Disponível em: WWW.camaragyn.go.gov.br.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Diversidade Étnico-cultural. In: BRASIL. **Diversidade na Educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. p. 70-76.

GOMES, Fabrício Augusto. **Políticas emergenciais de formação continuada de professores da educação básica: estudo da Rede (2009) e do Parfor (2009) no governo popular Brasileiro**. Dissertação de Mestrado. Anápolis, UEG, 2014.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. 10ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

HOFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais**. Cadernos Cedes (São Paulo), Ano XXI, nº 55, novembro/2001.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2015. Disponível em: cidades.ibeg.gov.br/xtras/perfil.php?lang=8codmun=520870.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. 6 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

LUCCHESI, Martha Abrahão Saad; MALANGA, Eliana Branco. Diálogos interculturais e identidades nacionais: transculturalidade e transdisciplinaridade. **Visão Global**, Joaçaba, v. 14, n. 1, p. 73-88, jan./jun. 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. (Orgs.). **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003. (Col. Cotidiano Escolar).

_____. Maria Teresa Eglér. Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva. In: GAIO, Roberta & MENEGHETTI, Rosa G. Krob (Orgs.). **Caminhos pedagógicos da educação especial**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação: Doze Olhares sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. ARANTES, Valéria Amorim (Org.). 6 ed. São Paulo:Summus, 2006.

MARRACH, Sônia Alem. Neoliberalismo e educação. In: SILVA JR., Celestino A.; BUENO, M. Sylvia; GHIRALDELLI JR., Paulo. **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos Martins [ET AL.] (Orgs.). **Inclusão: Compartilhando saberes**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia Martins; DUARTE, Newton (Orgs.). Apoio técnico Ana Carolina Galvão Marsiglia. **Formação de Professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MENDES, Rodrigo Hübner. **A miopia do modelo segregador de ensino**. 2012. Website: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/4-educacao-especial-inclusiva/analises/a-miopia-do-modelo-segregador-de-ensino>. Artigo originalmente publicado pelo Jornal Folha de S.Paulo em 12/04/2012.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. 2ed., São Paulo: Bontempo, 2008.

_____. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Trad. Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. 1ª Ed. Revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIORANZA, Angela Josefina; ROËSCH, Isabel Cristina Corrêa. **A diversidade cultural no cotidiano da sala de aula**. II Simpósio Nacional de Educação, XXI Semana de Pedagogia. Infância, Sociedade e Educação. 13 a 15.out.2010. Cascavel-PR. ISSN. 2178-8669

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/jun/jul/ago.2003, n.23.

NAJJAR, Jorge Nassim Vieira. Questões sobre a proletarização docente, na cidade do Rio de Janeiro, a partir da fala de antigos professores. Dissertação de Mestrado. Niterói, UFF, 1992.

NOGUEIRA, Juliana Keller; FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, TeresaKazuko. Conceitos de gênero, etnia e raça: reflexões sobre a diversidade cultural na educação escolar. **Revista Fazendo gênero 8 – Corpo, Violência e Poder**. Florianópolis, p. 1-7, 25 a 28.ago.2008.

OLIVEIRA, Lilia Candella. **Visibilidade e participação política: um estudo no Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência em Niterói**. Dissertação de mestrado. PUC/Rio de Janeiro-2010. Disponível em www.dbd.puc.rio.br

OLIVEIRA, Pêrsio Santos de. **Introdução à Sociologia**. São Paulo: Ática, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIRES, José. Por uma ética da inclusão. In: MARTINS, Lucia de Araújo Ramos; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de (Orgs.). **Inclusão: compartilhando saberes**. 5ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

RAÇA. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. rev. e aum., 35.ª impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988. p. 547

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Política Pública, Diversidade e Formação Docente: uma interface possível**. 2013. 279f. Tese (Doutorado em Ciências, em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) – Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro-RJ, 2013.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas et al. Inclusão Escolar: um olhar para a formação docente e o atendimento educacional especializado (AEE). *Revista Revelli*, v.9, n. 2, junho.2017.

RIBEIRO, Mara Rejane e RIBEIRO, Getúlio (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos: Diálogos interdisciplinares**. Maceió-AL: Edufal, 2012, 728 p

SANFELICE, José Luis. O manifesto dos educadores (1959) à luz da história. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 542-557, maio/ago. 2007 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/edicao/114>>

SANTOS, Divina Ferreira de Queiroz. **Formação do Professor para a pedagogia hospitalar na perspectiva da educação inclusiva na rede municipal de Goiânia**. Dissertação de mestrado. PUC-GO, 2011. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/1052>.

SANTOS, Ivone Aparecida dos. **Educação para a diversidade: uma prática a ser construída na educação básica**. Produção Didático-Pedagógica – Caderno Temático – apresentado ao Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná – PDE, sob a orientação da Professora Marlizete Cristina Bonafini Stainle. Cornélio Procópio/PR, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2346-6.pdf>

SANTOS, Renato Ferreira dos; MARQUES, Ana José. **Diversidade étnico-racial: conceitos e reflexões na escola**. Anais do XV Encontro Regional de História da ANPUH-Rio.

SANTOS, Thiffanne Pereira dos. **Educando na diversidade: a questão da sala de recursos multifuncionais**. 2017. 156 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás, Goiás.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, jan/abr-2009. Trabalho apresentado na 31ª Reunião Anual da ANPED, realizada de 16 a 20 de outubro de 2008, em Caxambu (MG).

SAVIANI, Dermeval. **Capitalismo, trabalho e educação**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCHEIBE, Leda. **Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação**. *Cadernos Cedes* (São Paulo), v.31, n. 112, p.981-1000, jul-set.2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

SILVA, Francisca Cordélia Oliveira. **Etnia, cor e raça: aspectos discursivos do uso institucional**. 2012. Disponível em:<http://www.fflch.usp.br/dlcv/enil/pdf/64_Francisca_Cordelia_OS.pdf>

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul/dez-2006, p. 20-45. Versão revista e ampliada de texto publicado em 2003.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº 13, São Paulo: ANPED, 2000.

TOLEDO, Marleine Paula M. e F. de. A cidade de Deus e a cidade dos homens: gênese de um paradigma. In: Carmem Soares; Maria do Céu Fialho; Thomás Figueira (Coords.). *Pólis/Cosmópolis: identidades globais e locais*. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

UFG-UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Biblioteca digital de teses e dissertações. Disponível em <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/>. Acesso em março.2017.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 1994.

URZÊDA, Maria Olívia Mendonça de. As políticas de formação de professores para inclusão na perspectiva da diversidade social. Dissertação de mestrado. PUC-GO, 2012. Disponível em:
<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/1067/1/MARIA%20OLIVIA%20MENDONCA%20DE%20URZEDA.pdf>.

VILELA, Maria Diogenilda de Almeida. Legislação que disciplina os Conselhos de Políticas Públicas. Câmara dos Deputados/Consultoria Legislativa. Estudo, março/2005. Disponível

em: http://www2.camara.leg.br/a-camara/documentos-e-pesquisa/estudos-e-notas-tecnicas/areas-da-conle/tema6/2005_740.pdf

VILLELA, Tereza Cristina Rodrigues; LOPES, Sílvia Carla; GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello. Os desafios da inclusão escolar no século XXI. Mar.2013. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/desafios>.

WEBER, Silke. **O Plano Nacional de Educação e a valorização docente: confluência do debate nacional**. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 97, p. 495-515, set.-dez., 2015.

YIN, Robert K. Estudo de caso – planejamento e métodos. (2Ed.). Porto Alegre: Bookman. 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: Autorização dos Profissionais do CEFPE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Gestor(a) do CEFPE,

A pesquisa tem como objetivo analisar a implementação, pelo CEFPE - Centro de Formação dos Profissionais da Educação, das políticas públicas de formação continuada de professores para a diversidade. Sua experiência e contribuição enquanto Gestor(a) do Centro contribuirá muito para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Durante a pesquisa serão realizadas entrevistas com os(as) gestores(as) do CEFPE, observações *in loco* e análise documental. Na sequência, com a devida autorização, alguns professores-alunos, participantes das ações formativas, serão convidados a responderem um questionário, de forma a se obter a visão dos envolvidos na pesquisa – os gestores, os formadores e os participantes. Todas as informações obtidas nesse estudo serão confidenciais e usadas exclusivamente para satisfazer os objetivos da pesquisa. A identidade dos(as) participantes do estudo será preservada, haja vista que as informações serão utilizadas de forma anônima. Ressaltamos que serão realizados os esclarecimentos necessários durante todo o processo da pesquisa por meio da pesquisadora responsável.

Dessa forma, solicito o seu consentimento, como Gestor (a) do CEFPE, para a realização da pesquisa nessa unidade de formação, agradecendo, desde já, o seu apoio e de toda equipe.

Eu, _____,

Gestor(a) do Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Goiânia, aceito participar da pesquisa intitulada “Políticas para a Diversidade: uma visão da formação continuada de professores”, de responsabilidade da pesquisadora Brenda Fonseca de Oliveira (PPG-IELT/UEG), sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Marlene Barbosa de Freitas Reis (PPG-IELT/UEG).

Pelo presente termo, declaro ter recebido as informações referentes aos procedimentos e objetivos da pesquisa mencionada e confirmo minha autorização para a realização da pesquisa neste CEFPE.

Assinatura do(a) Gestor do CEFPE

Nome:

Cargo:

Goiânia, ____/____/____.

APÊNDICE 2: Questionário sobre Atuação do CEFPE - Gestor

I – IDENTIFICAÇÃO / PERFIL

1.Nome:

2. Faixa Etária:

() 20 a 29 anos

() 30 a 39 anos

() 40 a 49 anos

() 50 a 60 anos

3. Há quanto tempo trabalha como profissional da educação?

4. Quais funções já exerceu dentro de um ambiente escolar?

5. Já trabalhou como professora regente em uma sala de aula regular da RME?

() Sim () Não

6. Qual sua carga horária de trabalho atual?

7. Há quanto tempo trabalha no CEFPE?

8. Qual sua função na formação continuada dos professores do CEFPE?

9. Há quanto tempo trabalha na função de professor(a) e/ou coordenador(a) do núcleo da Diversidade, Cidadania e Direitos Humanos do CEFPE?

10. Trabalha em qual(is) rede(s) de ensino:

() Particular

() Municipal

() Estadual

() Federal

11. Regime de trabalho:

- () Contrato Especial
 () CLT
 () Concursado(a)

II – FORMAÇÃO ACADÊMICA

1. Ensino Médio

- () Ensino Médio Regular
 () Magistério
 () Outro: _____

2. Graduação

Nome do(s) curso(s): _____

3. Pós-graduação *latu sensu*

Nome do(s) curso(s): _____

4. Pós-graduação *stricto sensu*

Nome do(s) curso(s): _____

III – ENTREVISTA (Gravada)

1. Como são definidas as ações formativas do CEFPE? Quem participa do processo?
2. De que forma os professores participam dessa definição?
3. Como é feita a escolha dos temas/cursos?
4. Como é definida a carga horária de cada ação formativa?
5. E o número de vagas?
6. Como se dá a implementação dessas ações? Como os cursos são divulgados?
7. Os professores da rede municipal, em sua totalidade, têm acesso à oferta de cursos e vagas?
8. Há prioridade na oferta de vagas para alguma(s) escola(s) em função da ação formativa oferecida?
9. Essas ações são avaliadas posteriormente? De que forma?
10. O Centro acompanha os efeitos dessas ações na sala de aula?
11. Os números apontam para uma defasagem significativa entre o número de vagas ofertadas e o número de inscritos efetivos e entre o número de inscritos e os concluintes dos cursos oferecidos.
 - A que o Centro atribui essa diferença? Desinteresse, disponibilidade, dificuldade?

- O Centro entende que está faltando incentivos para que o professor participe dessas ações? Se sim, o que poderia ser melhorado?
 - Como o Centro tem lidado com esses dados para reduzir essas defasagens?
12. Como é composta a equipe de formadores?
 13. O Centro trabalha em parceria com outras instituições (públicas e/ou privadas)? Se sim, qual o índice de ações formativas implementadas pelo próprio Centro, com sua equipe de formadores?
 14. Há, ainda, distanciamento entre as necessidades de formação continuada dos professores da rede municipal e as ações formativas oferecidas?
 15. Acha que a PEC 241/55 dos gastos públicos pode interferir na atuação do Centro e na oferta de cursos?
 16. A formação continuada poderá ser afetada?
 17. Como é o financiamento para esses cursos?
 18. Como é a gestão do CEFPE

DIVERSIDADE

1. Como a Diversidade é tratada nas propostas de trabalho do CEFPE?
2. A diversidade tem sido trabalhada de forma ampla ou as ações formativas abordam a diversidade de forma estratificada (racial, deficientes, religiosa, cultural, etc)
3. Considera que a temática tem sido trabalhada adequadamente para preparar os professores da rede para lidar com a diversidade em sala de aula?
4. O Centro tem encontrado dificuldade para trabalhar a temática? Se sim, quais?
5. Como os professores respondem às ações formativas para a diversidade?
6. Há uma preocupação maior com os professores dos anos iniciais na definição das ações formativas para a diversidade?
7. Há uma priorização de cursos para a educação especial? Se sim, por quê?
8. Existe alguma avaliação das mudanças dos professores-alunos em sala de aula, após participar de ações formativas para a diversidade? Se sim, é possível descrever as mais relevantes?

(Mestranda Responsável: Brenda Fonseca de Oliveira)

APÊNDICE 3: Questionário Professor-aluno participante do curso Educação Inclusiva: lidando com as diferenças na sala de aula

Material para uso exclusivo de pesquisa sobre a “Formação Continuada dos Professores para e na Diversidade”, parte do trabalho (dissertação) de final de curso de mestrado, da Universidade Estadual de Goiás, com o objetivo de conhecer as políticas públicas para a diversidade e a formação continuada oferecida pelo **Centro de Formação de Professores da Educação de Goiânia – CEFPE**, bem como o reflexo prático dessa formação na sala de aula e nas vivências do professor. Embora o questionário seja nominal, não haverá identificação do profissional no texto do trabalho e todos receberão um codinome (Professor 1) na transcrição de algum trecho de sua fala.

1. Informações Gerais	
Nome:	
Idade:	Sexo:
Fone de contato:	
2. Dados Profissionais	
Formação Acadêmica:	Curso:
	Instituição:
	Ano de Conclusão:
Atuação Profissional	<input type="checkbox"/> Rede Municipal
	<input type="checkbox"/> Rede Municipal e Estadual
	<input type="checkbox"/> Rede Municipal e Privada
	<input type="checkbox"/> Rede Municipal, Estadual e Privada
Tempo de Docência	<input type="checkbox"/> de 1 a 5 anos
	<input type="checkbox"/> de 6 a 10 anos
	<input type="checkbox"/> de 11 a 15 anos
	<input type="checkbox"/> acima de 15 anos
Turno de Trabalho	<input type="checkbox"/> Matutino
	<input type="checkbox"/> Vespertino
	<input type="checkbox"/> Noturno
Há quanto tempo atua como professor(a) na Rede Municipal de Ensino de Goiânia	<input type="checkbox"/> anos
3. Formação Continuada	
Já participou de ações formativas (cursos, seminários,	<input type="checkbox"/> Sim

oficinas, etc) oferecidas pelo CEFPE?	<input type="checkbox"/> Não
Nos últimos 2 anos, de quantas atividades formativas (cursos, seminários, oficinas, palestras, etc) participou	<input type="checkbox"/> 1
	<input type="checkbox"/> 2
	<input type="checkbox"/> 3
	<input type="checkbox"/> Mais de 4
Já participou de outras atividades de formação continuada, além dos oferecidos pelo Município?	<input type="checkbox"/> Sim
	<input type="checkbox"/> Não
Como avalia as ações formativas para a diversidade oferecidas pelo CEFPE?	<input type="checkbox"/> Excelente
	<input type="checkbox"/> Boa
	<input type="checkbox"/> Regular
	<input type="checkbox"/> Ruim
Como avalia seu aproveitamento nas ações formativas que participou?	<input type="checkbox"/> Excelente
	<input type="checkbox"/> Boa
	<input type="checkbox"/> Regular
	<input type="checkbox"/> Ruim
A formação oferecida contribuiu para mudanças na sua forma de lidar com a diversidade na sala de aula?	<input type="checkbox"/> Sim
	<input type="checkbox"/> Não
Considera adequadas as ações do CEFPE sobre a temática diversidade na sala de aula?	<input type="checkbox"/> Sim
	<input type="checkbox"/> Não
Na sua visão e prática docentes, o que acha que precisa mudar para melhorar a formação do professor do município de Goiânia para lidar com a diversidade em sala de aula:	
Liste 3 ações que você entende como necessárias para melhorar a formação continuada do professor, no que diz respeito à diversidade	

Responsável: Mestranda Brenda Fonseca de Oliveira – Professora da Rede Municipal de Ensino de Goiânia.

APÊNDICE 4: ROTEIRO DE ENTREVISTA (para os professores-alunos do curso “Educação Inclusiva: lidando com as diferenças na sala de aula”)

1. O que motivou sua participação no curso **Educação Inclusiva: lidando com as diferenças na sala de aula**?
2. Como ficou sabendo do curso?
3. A escola facilitou ou incentivou a sua participação no curso?
4. O curso foi realizado no seu horário de trabalho? Se sim, informe se você teria participado do curso caso ele fosse realizado fora do seu horário de trabalho.
5. Você encontrou dificuldades em relação a localização do CEFPE? Quais?
6. Como professora da rede municipal de educação, quais os impactos positivos advindos da participação no curso. Gerou mudança na sua prática pedagógica em relação à diversidade em sala de aula?
7. Verificamos nos dados fornecidos pelo CEFPE que o número de desistência nesse curso foi baixo e que dos 32 inscritos 28 conseguiram concluir o curso. Você acha que isso se deve ao interesse pela temática?
8. Na sua visão, as ações formativas e cursos do CEFPE, órgão responsável pela formação continuada dos professores do município de Goiânia, contribuem para melhoria da prática docente? Como?
9. Na sua visão, O CEFPE tem:
 - a) Atendido as necessidades dos professores em relação à formação continuada?
 - b) ouvido os professores na elaboração da grade de cursos?
 - c) Promovido adequada divulgação dos cursos que realiza?
 - d) Contribuído como espaço de estudo e atualização?
10. Qual a sua percepção sobre a formação continuada de professores para a diversidade?

APÊNDICE 5 – CEFPE - Ações Formativas voltadas para a Diversidade – 2013/2016

ANO	AÇÃO FORMATIVA	MODALIDADE
2013	Racismo Ambiental e Segregação no Espaço Urbano	Conferência
	Educação Ambiental na RME: caminhos e possibilidades para o desenvolvimento de ações e projetos nas escolas – Escolas Sustentáveis	
	Língua Brasileira de Sinais – Libras	
	Planejamento e Organização do Trabalho Pedagógico na EAJA	GTE
	Leitura e Escrita: Desafios e Perspectivas na Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos	
	Língua Brasileira de Sinais - Libras – Nível II	
	O AEE princípios e práticas pedagógicas	
	Programa Saúde na Escola	
	Conhecendo a Deficiência Intelectual e os Transtornos de Conduta	Ciclo de Palestras
	Deficiência Intelectual e Transtornos Globais do Desenvolvimento: implicações no processo de construção do conhecimento	Curso
	Educação pela paz	Curso/GTE
	Tecendo educação em direitos humanos na educação da paz	Curso
	2014	Planejamento e Organização do Trabalho Pedagógico na EAJA
Currículo e a Prática Docente na EAJA		GTE
O Currículo em debate: leitura e escrita nas diversas áreas do conhecimento		GTE
Metodologia da educação histórica – história		
Educação Antirracista		
Educação Histórica na RME de Goiânia		Seminário
O professor intérprete no contexto educacional: desafios e possibilidades – Libras		GTE
Educação Ambiental na RME: Caminhos e possibilidades para desenvolvimento de ações e projetos nas escolas sustentáveis		
PNAIC		
Jornada		
Formação pela Escola		Módulos
Educação pela paz		Grupo de Trabalho e Estudos(GTE)
Tecendo educação em direitos humanos na educação da paz		Curso
Reiki – Nível I		Curso
Reiki – Nível II		Curso
Reiki – Nível III	Curso	
2015	Organização e coordenação nas escolas organizadas em ciclo de formação e desenvolvimento humano	Grupo de Trabalho e Estudo (GTE)

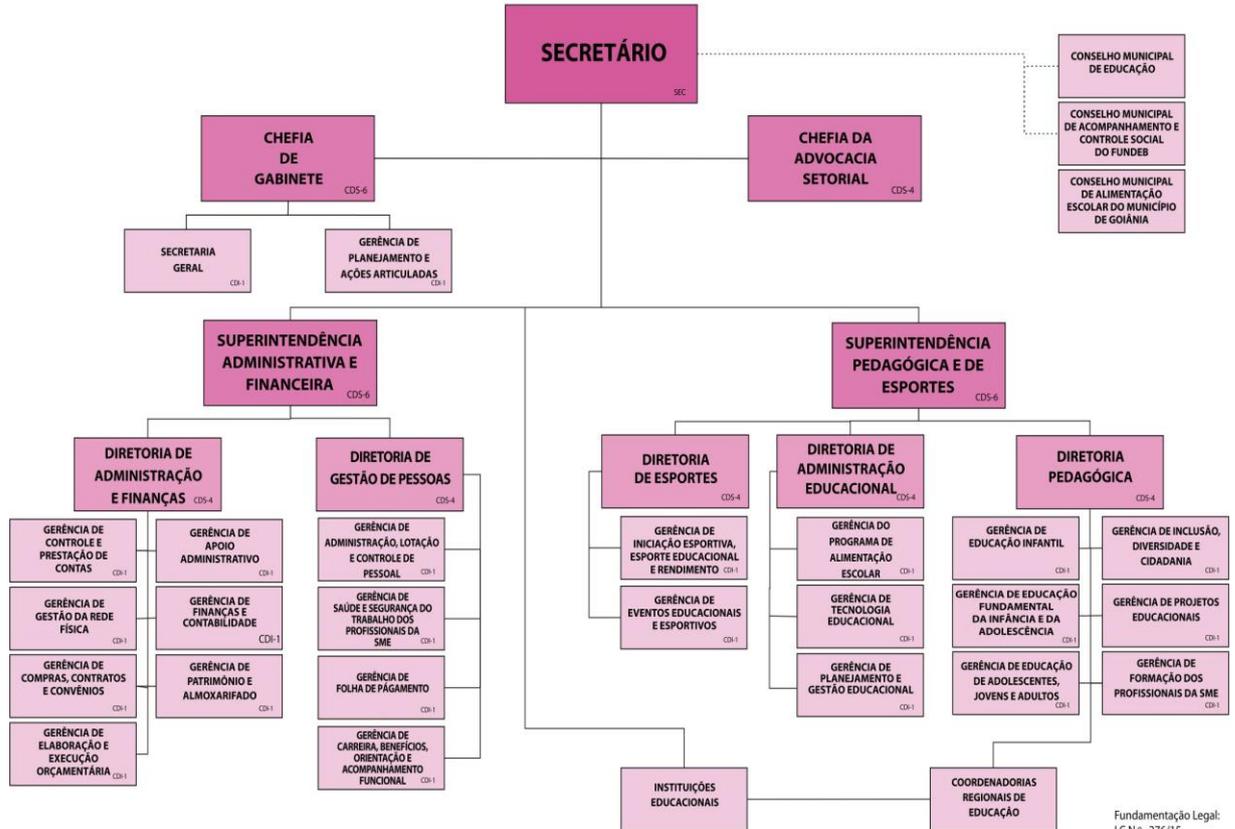
	O apoio Pedagógico no Contexto Formativo da RME: Concepções, Ações e Perspectivas	
	Planejamento e Organização do Trabalho Pedagógico na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos	GTE
	Leitura e Escrita – Desafios e Perspectivas na Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos	
	Programa Nacional de Formação Continuada nas ações do FNDE – Formação pela Escola	Seminário
	O Professor intérprete no contexto educacional: desafios e possibilidades - 3ª edição	
	Língua Brasileira de Sinais – Libras – Nível 1	
	Escola Sustentável: qual o seu papel	
	O ensino da arte e conceitos de arte educação	
	Educação da paz	Grupo de Trabalho e Estudos
	Mediação de Conflito e Convivência Pacífica – 2ª edição	Curso
	Mediação de Conflito e Convivência Pacífica – 3ª edição	Curso
	Tecendo educação em direitos humanos na educação da paz	Curso
2016	Jornada da RME: Educação Básica no Brasil: planos, diretrizes e parâmetros	Jornada Pedagógica VIII
	Implementação da Lei 10.639/03	Seminário
	Língua Brasileira de Sinais Nível I – 7ª edição	
	Educação Ambiental na RME: Sustentabilidade Ambiental e Qualidade de Vida	
	Educação Inclusiva: lidando com as diferenças na sala de aula	
	Arte contemporânea na escola: formação inicial e continuada de professores – Ciclo II	
	Ciência na Escola	
	Educação integral e programa mais educação	
	Biblioteca circulante: fomento a leitura na educação infantil	
	Leitura e escrita: desafios e perspectivas na EAJA	

Quadro elaborado pela pesquisadora com base em relatórios fornecidos pelo CEFPE em março/2017. Consideradas apenas as ações cujo público alvo incluía o professor. Não incluídas ações cujos dados encontravam-se incompletos

ANEXOS



ANEXO 1: Organograma
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E ESPORTE



Fundamentação Legal:
LC N.º 276/15
LC N.º 293/16
DECRETO N.º 1981
de 08/07/2016

ANEXO 2: Decreto n. 360 - Cria o CEFPE



Diário Oficial

MUNICÍPIO DE GOIÂNIA

1999

GOIÂNIA, 26 DE MARÇO DE 1999 - SEXTA-FEIRA

Nº 2.284

DECRETOS	PÁG. 01
DESPACHOS	PÁG. 04
EXTRATOS	PÁG. 04

PREFEITURA DE GOIÂNIA
GABINETE DO PREFEITO

DECRETO Nº 360, DE 26 DE
FEVEREIRO DE 1999

"Altera a estrutura administrativa da
Secretaria Municipal de Educação e dá
outras providências".

O PREFEITO DE GOIÂNIA, no uso de
suas atribuições legais, como objetivo de
promover um ajuste da estrutura adminis-
trativa básica da Secretaria Municipal de Edu-
cação de forma a permitir maior racionalidade
e agilidade das atividades a ela pertinentes,

DECRETA:

Art. 1º - A estrutura administrativa bá-
sica da Secretaria Municipal de Educação,
constante do Anexo VII, do Decreto nº 656,
de 20 de abril de 1998, passa a ser a con-
stante do Anexo Único deste decreto.

Art. 2º - Fica criado, junto ao Departa-
mento de Ensino, o Centro de Formação de
Profissionais da Educação - CEFPE, com a
finalidade de desenvolver atividades de aper-
feiçoamento dos profissionais da educação
da Rede Municipal de Ensino, através de
cursos, seminários, produção e veiculação
de materiais pedagógicos, intercâmbio de
experiências, incentivo à pesquisa pedagó-
gica, implantação e acompanhamento de
projetos pedagógicos das escolas.

Art. 3º - Este decreto entrará em vigor
na data de sua publicação, revogadas as
disposições em contrário.

GABINETE DO PREFEITO DE GOIÂNIA,
aos 26 dias do mês de fevereiro de
1999.

NION ALBERNAZ
Prefeito de Goiânia

OLIER ALVES VIEIRA
Secretário do Governo Municipal

ANEXO ÚNICO

Nº	ESTRUTURA ORGANIZACIONAL	SIMBOLOGIA
1	GABINETE DO SECRETÁRIO	DAS-4
1.1	Divisão de Expediente	DAI-4
2	ASSESSORIA DE PLANEJAMENTO	DAS-4
2.1	Divisão de Apoio Técnico-Operacional	DAI-4
2.2	Divisão de Estudos e Projetos	DAI-5
2.3	Divisão de Recursos Financeiros	DAI-5
2.3.1	Sector de Acompanhamento de Prestação de Contas	DAI-4
3	DEPARTAMENTO DE ENSINO	DAS-4
3.1	Divisão de Apoio Técnico-Operacional	DAI-4
3.2	Divisão de Educação Infantil	DAI-5
3.3	Divisão de Ensino Fundamental	DAI-5
3A	UNIDADES REGIONAIS DE ENSINO	DAS-1
3A.1	Divisão de Apoio Técnico-Administrativo - Quant. (4)	DAI-4
3B	CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	DAI-5
3B.1	Divisão de Apoio Técnico-Administrativo	DAI-4
4	DEPARTAMENTO DE MODULAÇÃO	DAS-4
4.1	Divisão de Apoio Técnico Operacional	DAI-4
4.2	Divisão de Administração de Pessoal	DAI-5
4.3	Divisão de Acompanhamento e Desenvolvimento do Servidor	DAI-5
5	DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR	DAS-4
5.1	Divisão de Apoio Técnico-Operacional	DAI-4
5.2	Divisão de Inspeção Escolar	DAI-5
5.3	Divisão de Gerenciamento de Informações	DAI-5
6	DEPARTAMENTO DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR	DAS-3
6.1	Divisão de Serviços Internos	DAI-4
6.2	Divisão de Supervisão do Programa de Assistência e Educação Alimentar	DAI-5
7	DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO	DAS-3
7.1	Divisão de Serviços Auxiliares	DAI-4
7.1.1	Sector de Transporte	DAI-3
7.1.2	Sector de Protocolo	DAI-3
7.2	Divisão de Compras e Controle de Qualidade	DAI-4
7.3	Divisão de Material e Patrimônio	DAI-4

DECRETO Nº 572, DE 15 DE MARÇO DE
1999

O PREFEITO DE GOIÂNIA, no uso de
suas atribuições legais, e tendo em vista
o disposto na Lei nº 7.448, de 11 de julho
de 1995, RESOLVE exonerar WASHING-
TON LUIZ GOMES do cargo, em comis-

são, de Coordenador-2, símbolo CC-2, com
lotação junto à Secretaria Municipal de Ad-
ministração e Recursos Humanos e nome-
ar REINALDO CELESTINO DA SILVA para
exercer o mesmo cargo, mantida a lotação,
tudo a partir de 1º de março de 1999.

GABINETE DO PREFEITO DE GOIÂNIA,
aos 15 dias do mês de março de
1999.

MARCELO AUGUSTO SAMPAIO
MARTINS
Prefeito de Goiânia, em Exercício

OLIER ALVES VIEIRA
Secretário do Governo Municipal

DECRETO Nº 573, DE 15 DE MARÇO DE
1999

O PREFEITO DE GOIÂNIA, no uso de
suas atribuições legais, e tendo em vista
o disposto na Lei nº 7.448, de 11 de julho
de 1995, RESOLVE exonerar DEMÉTRIO
ACÁCIO LINHARES do cargo, em comis-
são, de Auxiliar de Execução 3, símbolo
FG-3, com lotação junto à Secretaria Mu-
nicipal de Administração e Recursos Hu-
manos e nomear MARIA SALETE GON-
ÇALVES para exercer o mesmo cargo,
mantida a lotação, tudo a partir de 01 de
março de 1999.

GABINETE DO PREFEITO DE GOIÂNIA,
aos 15 dias do mês de março de
1999.

MARCELO AUGUSTO SAMPAIO
MARTINS
Prefeito de Goiânia, em Exercício

OLIER ALVES VIEIRA
Secretário do Governo Municipal

DECRETO Nº 574, DE 15 DE MARÇO
DE 1999

O PREFEITO DE GOIÂNIA, no uso de
suas atribuições legais, e tendo em vista
o disposto na Lei nº 7.448, de 11 de julho
de 1995, RESOLVE exonerar MÁRCIA MA-
RIA DE SOUZA LINO do cargo, em comis-
são, de Auxiliar de Execução 2, símbolo
FG-2, com lotação junto à Secretaria Mu-

ANEXO 3: Autorização Secretaria Municipal de Educação e Esportes

**PREFEITURA
DE GOIÂNIA**

Secretaria Municipal de Educação e Esportes
Diretoria Pedagógica

OFÍCIO Nº. 348/2016-DIRPED

Goiânia, 25 de novembro de 2016.

Prezada Senhora,

Em resposta à solicitação de Vossa Senhoria, comunicamos que foi autorizado o acesso da aluna Brenda Fonseca de Oliveira, do Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (MIELT), dessa Universidade, na Gerência de Formação dos Profissionais da Educação, desta Secretaria, para realizar a pesquisa intitulada *Políticas para a diversidade: uma visão da formação continuada de professores*, sob a orientação da Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis.

Esclarecemos que, mesmo com a autorização dada por esta Secretaria, é necessário o consentimento de profissionais, educandos, pais e/ou responsáveis, para a obtenção dos dados.

Esta Diretoria entrou em contato com a Unidade Escolar, informando sobre a referida atividade. Porém, recomendamos que a realização do trabalho seja precedida de contato telefônico e/ou visita aos locais, para agendamento das atividades.

Atenciosamente,

Profa. Maria de Fátima Farias
Gerente de Ensino Fundamental da Infância e da
Adolescência

Prof. Marcos Pedro da Silva
Diretor Pedagógico

Ilmo. Sr.

Prof. Dr. Sóstenes Cezar de Lima

Coordenador do Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias
Universidade Estadual de Goiás

Nesta

ANEXO 4 – Questionário Avaliação da Ação Formativa – CEFPE



**PREFEITURA
DE GOIÂNIA**

Secretaria Municipal de Educação e Esporte
Diretoria Pedagógica - Gerência de Formação dos Profissionais da
Educação

SISTEMATIZAÇÃO AVALIAÇÃO DA AÇÃO FORMATIVA – GERFOR AÇÃO FORMATIVA: EDUCAÇÃO INCLUSIVA: LIDANDO COM AS DIFERENÇAS NA SALA DE AULA

Caro (a) profissional da educação, contamos com sua contribuição no sentido de responder criteriosamente este instrumento de avaliação.					
PROPOSTA DESENVOLVIDA	SIM	PARCIAL	NÃO	BRANCO	NÃO PARTICIPEI
1) Os objetivos propostos no Plano de Curso foram atingidos					
2) Os conteúdos e as atividades desenvolvidos no curso foram coerentes com os objetivos propostos					
3) Os conteúdos e as atividades desenvolvidos contribuíram com a sua prática pedagógica					
4) A metodologia utilizada articulou-se ao conjunto dos objetivos propostos					
5) Os textos e materiais utilizados favoreceram à compreensão dos pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam a Proposta Político-Pedagógica da RME					
6) A ação formativa favoreceu a interação e a socialização de experiências entre as professoras					
PARTICIPAÇÃO EM SEMINÁRIOS E SIMPÓSITOS					
7) O Seminário de implementação da Lei 10.639/03 contribuiu com a formação do curso					
8) O Simpósio Internacional Brasil – Canadá contribuiu com a formação					
ATUAÇÃO DAS PROFESSORAS/FORMADORAS					
9) As professoras/formadoras apresentaram domínio teórico e metodológico na exposição dos conteúdos e na coordenação das atividades do curso					
10) As professoras/formadoras consideraram e responderam as dúvidas trazidas e/ou levantadas pelo e no grupo					
11) As professoras/formadoras foram pontuais no início e no término dos encontros					
AUTOAVALIAÇÃO DO CURSISTA					
12) Realizei a leitura prévia dos textos indicados e disponibilizados no curso					
13) Participei sistematicamente das discussões e das atividades realizadas no decorrer da ação formativa					
Fui pontual, obedecendo rigorosamente o horário de início e término do encontro					

Questionário respondido pelos participantes do curso, extraído do Relatório Final do Curso Educação Inclusiva: Lidando com as diferenças na sala de aula, datado de março/2017