

FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

*Damila Soares de CARVALHO¹
Mariangela Lima de ALMEIDA²
Nazareth Vidal da SILVA³*

Resumo: Este artigo aborda a temática formação continuada por meio do diálogo com profissionais do contexto escolar. Busca compreender as práticas educativas para a inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na Rede Municipal de Cachoeiro de Itapemirim-ES, e suas articulações com as propostas formativas encaminhadas pela gestão de Educação Especial. Sustenta-se na teoria da ação comunicativa do alemão Jürgen Habermas. Utiliza o estudo de caso como perspectiva metodológica. Para a coleta de dados, usou-se a entrevista semiestruturada buscando construir espaços discursivos com os profissionais. Destacam-se como resultados a necessidade de novos/outros espaços para formação continuada, envolvendo professores regentes de turma, pedagogos e gestores, com participação da família, e potenciando o trabalho colaborativo nas escolas, e, como apontamentos futuros, a construção de um currículo de formação continuada a ser desenvolvido, levando em consideração as diferentes possibilidades apontadas pelos profissionais.

Palavras-Chave: Inclusão escolar. Formação continuada. Prática pedagógica.

CONTINUOUS FORMATION UNDER THE PERSPECTIVE OF SCHOLARLY INCLUSION: CHALLENGES AND POSSIBILITIES

Abstract: This paper approaches the theme continuous formation through dialogues with professionals in the school context. It aims to understand the educational practices for the inclusion of students with deficiency, global

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores - CCENS/UFES. Bolsista CAPES-DS. *E-mail:* damila_soares@hotmail.com

² Doutora em Educação – PPGE/UFES. Professora do Departamento de Educação, Política e Sociedade/CE, Programa de Mestrado Profissional em Educação/CE, Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores –CCENS/ UFES. *E-mail:* mlalmmeida.ufes@gmail.com.

³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores - CCENS/UFES. *E-mail:* newpedagoga@gmail.com.

development disorders and high abilities/super-endowment, in the Municipal Education System of Cachoeiro do Itapemirim-ES, Brazil, along with the articulation of those practices with the formative proposals by the Special Education management. German Jürgen Habermas' communicative action theory is their theoretical support. Study case is used as a methodological perspective. Data collection used semi-structured interview, in order to constitute speech spaces with the professionals. As results, stands out the necessity of new/other spaces for continuous formation, comprehending class-monitor teachers, pedagogues, and managers, with family participation, thus potentiating collaboration work in the schools and as future notes the construction of a continuing education curriculum to be developed, taking into account the different possibilities pointed out by professionals.

Keywords: Scholarly inclusion. Continuous formation. Pedagogical practice.

1 Introdução

Os debates recentes sobre formação continuada de professores para a inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação indicam caminhos que ainda precisam ser percorridos, visto que, em muitos casos, se evidenciam desafios para o trabalho docente (GUASSELLI, 2014; SILVA, 2015; CAMIZÃO, VICTOR, 2015; KAUTSKY; 2016).

Em sua pesquisa, Kautsky (2016) destaca quanto à prática cotidiana das escolas que essa é marcada por questões objetivas que dificultam o trabalho docente. Ressalta, ainda, quão desafiador é pensar em uma formação que envolva todos os profissionais do sistema de ensino, considerando as angústias deles por mais conhecimento, assim como é árduo para o docente realizar um planejamento considerando a perspectiva da inclusão escolar.

As legislações sobre a formação de professores (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, de 2015, e o Plano Nacional de Educação que tem por vigência o período de dez anos, 2014-2024) têm impelido mudanças no atendimento dos sujeitos público-alvo da educação especial (PAEE). Se antes se buscava aumentar o número de matrículas, permitindo o acesso desses alunos nos espaços escolares, hoje a preocupação está na maneira como os alunos estão aprendendo, conforme sinalizam Caiado e Laplane (2008).

Prieto (2007) destaca que esse crescimento tem auxiliado os órgãos federais, estaduais e municipais a se preocuparem mais com a qualificação de seus profissionais.

O panorama da evolução dos direitos legais e de matrículas dos alunos com necessidades educacionais especiais⁴ nas escolas comuns tem contribuído muito para que a formação dos professores com conhecimentos sobre o atendimento dessa população seja uma preocupação de vulto nacional (PRIETO, 2007, p. 85).

Assim, diante das mudanças, um dos grandes desafios postos atualmente envolve a formação dos profissionais da educação diante da necessidade de novas/outras práticas pedagógicas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em nível Superior de Profissionais do Magistério instituem que

[...] as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica (BRASIL, 2015, p. 3).

Portanto, universidades e pesquisadores precisam assumir a responsabilidade de problematizar e repensar os modelos sobre formação continuada. Gomes (2014) destaca que a formação continuada ligada às pesquisas e projetos de extensão desenvolvidos na/pela universidade pode contribuir significativamente para as mudanças nas escolas.

Em 2011, uma parceria entre a Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo (SEDU) e a Universidade Federal do Espírito Santo culminou em curso para a formação continuada dos profissionais gestores e técnicos da rede pública de Educação Especial, envolvendo 113 profissionais de 71 municípios, de 11 Superintendências Regionais de Educação. Amparado pela perspectiva da pesquisa-ação colaborativo-crítica, o curso teve 200 horas de duração (entre atividades presenciais e não presenciais), com 92,03% de aproveitamento de participação (ALMEIDA; ROCHA; SILVA, 2012). Depois de terem concluído esse curso, os profissionais envolvidos tiveram de elaborar e implementar planos de trabalhos como forma de potencializar a formação continuada de outros profissionais da educação em seus lócus de atuação.

Encerrada essa parceria, foi desenvolvida, no período de 2013-2017, uma pesquisa⁵ enfocando os projetos e ações formativas construídas e implementadas pelos gestores de três Superintendências Regionais de Educação (SREs): Afonso Cláudio, Cachoeiro de Itapemirim e Guaçuí, visando analisar desafios e possibilidades na construção de outros modos de

⁴ O termo Necessidades Educacionais Especiais foi utilizado nesse momento por se tratar da terminologia utilizada antes da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que alterou o público-alvo.

⁵ Financiada pelo CNPq (Chamada: MCTI/CNPQ/Universal 14/2014).

conceber e constituir formações continuadas de profissionais da educação e gestores públicos de Educação Especial.

Análises de produções anteriores do grupo de pesquisa (ALMEIDA, ALVES, ZAMBOM, 2014; ALVES, 2014; ALVES, BARROS, ALMEIDA, 2015) destacam a necessidade de potencializar a formação continuada e a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial nos municípios pertencentes à SRE de Cachoeiro de Itapemirim⁶.

Assim, neste estudo voltamos nosso olhar para a SRE de Cachoeiro de Itapemirim, mas especificamente o município em questão. Buscando aprofundar nossas concepções sobre as ações formativas desenvolvidas, procuramos analisar os modos como as práticas educativas dos profissionais das escolas da Rede Municipal de Educação se articulam e sustentam propostas e ações formativas. Desse modo, buscamos responder de que forma é possível construir um currículo de formação ante o entendimento mútuo entre os diferentes profissionais que vivenciam, em sua prática educativa, a inclusão dos alunos PAEE. Interessa-nos saber qual formação emerge a partir dos discursos dos profissionais da escola, pois se almeja formação “às avessas”, ou seja, que parta das práticas desses profissionais para depois voltar o olhar sobre o que a gestão municipal vem fazendo.

Mediante o que foi posto, este artigo busca problematizar a formação continuada dos profissionais envolvidos na escolarização dos alunos PAEE no município em destaque, apresentando um dos momentos vividos, o qual nos ajuda pensar as demandas presentes nos discursos dos sujeitos que vivenciam uma prática inclusiva. Desse modo, focaliza os desafios e as possibilidades presentes no contexto educativo de seis escolas, pela perspectiva do agir comunicativo de Habermas (1987).

O texto a seguir está organizado em três itens: o primeiro traz o diálogo sobre o referencial metodológico e os instrumentos para a coleta de dados; no segundo, apresentam-se os dados que emergiram na pesquisa; e, no terceiro e último, sinalizam-se o que foi observado e os caminhos a serem seguidos.

2 Ação comunicativa e estudo de caso: aproximações teórico-metodológicas

Sustentamos nosso estudo na perspectiva habermasiana da ação comunicativa. Habermas (1987) defende uma nova racionalidade:

Essa *racionalidade comunicativa* exprime-se na força unificadora da fala orientada ao entendimento mútuo, discurso que assegura aos falantes envolvidos um mundo da vida intersubjetivamente partilhado e, ao mesmo tempo, o horizonte

⁶ A SRE de Cachoeiro de Itapemirim abrange 12 cidades: Cachoeiro de Itapemirim, Castelo, Iconha, Vargem Alta, Muqui, Atílio Vivácqua, Rio Novo do Sul, Mimoso do Sul, Presidente Kennedy, Itapemirim, Jerônimo Monteiro e Marataízes.

no interior do qual todos podem se referir a um único e mesmo mundo objetivo (HABERMAS, 2004a, p. 107).

Essa concepção de racionalidade comunicativa lança-nos outra versão para a constituição de processos de formação continuada de profissionais da educação. É possível conceber que, no planejamento das formações, os pressupostos teórico-metodológicos, muitas vezes, reproduzem os fins estratégicos da abordagem instrumental-positivista.

Para Habermas, a construção de conhecimentos que buscam o entendimento mútuo somente é possível pela via do discurso. Nessa perspectiva, na esfera do *discurso*, os argumentos são levantados sobre os atos de fala dos sujeitos, no intuito de fundamentar pretensões de validade. No pensamento de Habermas (2003), o discurso é um momento filosófico privilegiado em que os sujeitos (sociais) são atores-agentes do conhecimento com base no mundo vivido. Assim, seguindo essa perspectiva habermasiana, voltamos o nosso olhar sobre os profissionais das escolas, a fim de estabelecermos uma escuta dos diferentes *discursos* existentes nesses espaços, potencializando esses sujeitos como produtores de conhecimento.

Para tanto, em nossa pesquisa, o estudo de caso se destaca como opção metodológica, permitindo aprofundamento analítico do objeto e buscando entender os encaminhamentos para as formações continuadas, da elaboração à efetivação das propostas. Permite-nos também a imersão na realidade buscando possíveis caminhos. Estudos recentes sobre a formação continuada de profissionais da educação (ROCHA, 2013; GRAZIOLA JUNIOR, 2016; CREPALDI, 2008; DIAS, 2012) também têm apostado no estudo de caso como referencial metodológico capaz de contribuir no avanço do conhecimento da formação continuada.

Sobre as vantagens dessa metodologia, Rocha (2013, p. 55) destaca que “[...] enfatiza o contexto em que o objeto se encontra, considerando os aspectos, elementos e dimensões que emergem da realidade ou fato real”. Assim sendo, pensando em nosso objetivo de problematizar o processo de formação continuada, acreditamos que, por meio de uma imersão sobre o contexto oportunizado por essa opção metodológica e o diálogo com os diferentes profissionais, foi possível focalizar os desafios e as possibilidades presentes no contexto educativo de seis escolas, pela perspectiva do agir comunicativo de Habermas (1987).

Como instrumento para a coleta de dados, utilizamos entrevistas semiestruturadas, assim nosso primeiro movimento foi dialogar com os profissionais das escolas. Nossa primazia foi selecionar profissionais que já tiveram participado de no mínimo um processo formativo realizado pela rede municipal de educação. À vista disso, selecionamos os participantes por meio de uma listagem inicial montada com dados disponibilizados pela Seme e de visitas as escolas. Ao todo percorremos 11 unidades de ensino, pertencentes

a sete regiões geoescolares⁷, ouvindo um quantitativo de 26 profissionais. Para esse momento, selecionamos quatro das regiões geoescolares visitadas, totalizando para este texto o diálogo com 16 participantes, sendo duas gestoras, três pedagogas, cinco professoras regentes de turma, duas professoras do AEE e quatro cuidadoras⁸.

Assim, buscamos simultaneamente uma análise baseada na intersubjetividade, no diálogo constante entre autores da literatura e autores do contexto.

No lugar do sujeito solitário, que se volta para objetos e que, na reflexão, se toma a si mesmo por objeto, entra não somente a idéia de um conhecimento lingüisticamente mediatizado e relacionado com o agir, mas também o nexu da prática e da comunicação quotidianas, no qual estão inseridas as operações cognitivas que têm desde a origem um caráter intersubjetivo e ao mesmo tempo cooperativo (HABERMAS, 2003, p. 25).

3 O que emerge no cotidiano das escolas: a voz dos profissionais

Um dos desafios na construção de *espaços discursivos* com os profissionais por meio das entrevistas, nos quais procuramos sustentar nos princípios da teoria do agir comunicativo, diz da necessidade de participação de todos os sujeitos em condição de igualdade no discurso (HABERMAS, 1987). O pensamento habermasiano nos instiga ao diálogo com os diferentes sujeitos, possibilitando melhor compreensão das propostas e ações formativas considerando a inclusão dos alunos PAEE.

Nos momentos de escuta dos profissionais, observamos desafios que precisam ser enfrentados no cotidiano das instituições de ensino. Dessa maneira, pretendemos evidenciá-las no intuito de pensar possibilidades de combate e buscamos um exercício de autorreflexão crítica, acreditando que,

[...] somente através da crítica, compreendida como auto-reflexão e autoquestionamento, é que os momentos reprimidos, ocultos, distorcidos pelo processo histórico do conhecimento podem ser recuperados, reelaborados, conscientizados, permitindo redescobrir o interesse fundamental, o da emancipação (FREITAG; ROUANET, 2001, apud ALMEIDA, 2010, p. 53).

Para tanto, organizamos esse *espaço discursivo* em três eixos:

- as ações de formações na rede;
- o que os profissionais esperam das formações;
- indícios de trabalho colaborativo na construção de um currículo de formação continuada.

⁷ São blocos de escolas divididos em 18 regiões no município. Esta foi uma opção realizada pelo sistema como forma de organização, não sendo informado o critério estabelecido para a divisão dessas regiões.

⁸ Utilizam-se substantivos, pronomes e numerais no feminino, pois a pesquisa contou com participantes mulheres.

Nessas categorias, destacam-se, como já mencionado, desafios a serem enfrentadas no dia a dia das instituições de ensino, bem como possibilidades de enfrentamento evidenciadas pelos entrevistados.

3.1 As ações de formações na rede

No que se refere às formações desenvolvidas na rede de ensino, observa-se que os profissionais relatam insatisfação quanto à falta da formação continuada para todos que vivenciam a inclusão escolar. Destaca-se das falas dos pedagogos e professores regentes de turma a insuficiência de espaços para a formação continuada.

Ao traçarmos um perfil dos profissionais, observamos que muitos possuem mais de dez anos de profissão, supondo, desse modo, docentes com formação inicial sem disciplinas que focalizassem a escolarização dos sujeitos PAEE, pois a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi implementada em 2008, garantindo a esses sujeitos o direito à matrícula nas redes de ensino. Portanto, quando essa política passou a ser vigorada no município, esperaram-se da prefeitura ações para a formação continuada dos profissionais, visto que esse mesmo documento destaca que os professores devem ter formação, inicial ou continuada, e ofertar conhecimentos possibilitando o desempenho da função docente com os alunos PAEE.

Ao pensar a formação dos professores de Educação Especial, é preciso considerar que, “[...] para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (BRASIL, 2008). Sendo assim, evidencia-se a importância de haver proposta de formação para o professor que atua com os sujeitos PAEE e essa parta das necessidades e demandas oriundas do cotidiano escolar desses profissionais.

Evidencia-se, por meio de editais de formações anteriores, que, no município investigado, as últimas formações continuadas são destinadas aos professores de AEE e prioritariamente aos profissionais cuidadores, como destacado na fala dos entrevistados:

[...] não tem [formação] para os professores, que é um público que necessita dessa formação também, não existe. Porque às vezes o professor, ele está na sala de aula, ele tem que incluir o aluno no ensino regular, mas ele não sabe como fazer porque ele não tem formação pra isso, a menos que ele procure por conta própria. [...] E aí, está tendo a formação para os cuidadores, tá. Ano que vem é um outro cuidador que vai pra essa escola, o cuidador não continua nessa escola, o aluno continua nessa escola. Qual a orientação que eu vou dar para o cuidador que chegar, se eu não recebi essa formação também? Então, eu acredito que a formação não deveria ser apenas exclusiva para os cuidadores. Nesses momentos deveria

estar pelo menos os pedagogos juntos pra que ele possa também fazer essa articulação (PEDAGOGA).

No geral, os participantes se questionam sobre como desenvolver os papéis que lhes são cabíveis, sem o incentivo a uma formação contínua. Sobre o papel do pedagogo, por exemplo, Alarcão (2003) acentua que, na perspectiva de escola inclusiva, deve auxiliar no coletivo dos profissionais da escola.

No que concerne ao cuidador, que se configura como profissional de apoio à inclusão escolar, observamos que o seu surgimento se dá devido ao aumento do número de matrículas dos alunos PAEE e, apesar de recente, mostra-se um tanto conflituosa (LOPES, 2018). Isso porque observamos equívocos na atuação desses profissionais, que se sentem responsáveis por questões que não são de sua alçada, como as de cunho pedagógico, e se cobram por isso.

Essa inversão entre o papel do cuidador e do professor regente torna-se clara também nas falas dos docentes, os quais já declararam que precisam de formação, mas acabam atribuindo a outro profissional presente no dia a dia, na sala de aula – o cuidador – a responsabilidade pelo aluno PAEE. A tensão entre esses profissionais aumenta pelo fato de os cuidadores estarem sendo privilegiados por esses espaços formativos.

Assim, quando indagados sobre as mudanças necessárias para uma melhoria na formação continuada desenvolvida pelo município, deparamos com as seguintes respostas: “[...] o nome já diz, inclusão. É incluir as partes que estão de fora, os professores PEB-A, os auxiliares, os pedagogos e os gestores, o nome já diz, inclusão” (GESTORA), “[...] principalmente o professor que trabalha com a gente, tem muitos que não sabem lidar assim como a gente. Eu acho que o professor também deveria trabalhar junto com a gente nessas formações” (CUIDADORA).

Quando dão essas capacitações, elas têm que deixar uma abertura pro gestor e pro pedagogo participar. Por mais que seja opcional, mas eles deixando, essa deixa de opcional ou não, você vai saber quantos gestores estão interessados e quantos pedagogos estão interessados. Porque depois não adianta o gestor ou o pedagogo ir na SEME e questionar, ah, mas eu não sei disso. Não sabe por que não fez a capacitação, mas o município ofertou. A partir do momento que haver esse adentro, muitas coisas vão melhorar (GESTORA).

Nota-se que os profissionais privilegiados por esses espaços de formação reconhecem a necessidade de outros sujeitos participarem desses momentos e isso nos diz do tipo de trabalho que se pretende realizar na escola, de ajuda mútua, onde todos tenham acesso ao conhecimento. Isso porque, para Garcia (2011), selecionar o acesso às formações de grupo

específico diminui a responsabilidade dos demais profissionais na inclusão dos alunos.

É importante salientar que a Rede Municipal de Ensino de Cachoeiro de Itapemirim se constitui como município-polo por meio do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (BRASIL, 2005), no sul do estado do Espírito Santo, e tem a função de “[...] estabelecer parcerias para o planejamento e a execução do Curso de Formação de Gestores e Educadores, garantindo a oferta de vagas para professores das redes federal, estadual, municipal e particular de ensino” (BRASIL, 2005, p. 11). No entanto, nota-se que isso não vem acontecendo, visto que não há formações para todos os profissionais.

Assim, notamos formação com características de racionalidade cognitivo-instrumental, segundo Habermas (1987): refere-se aos meios utilizados para chegar ao fim desejado por manipulação; os indivíduos atuam segundo os próprios interesses em detrimento do outro, ou seja, não há relação com as demandas dos profissionais envolvidos, visto que nem todos são privilegiados com esses espaços; vemos esses profissionais silenciados em seus locais de atuação, desconsiderando-os como produtores de conhecimentos. Assim, precisamos potencializar a autonomia deles, propiciando uma prática educativa embasada nas concepções de sujeitos reflexivos, críticos e responsáveis pelo processo de aprendizagem (CONTRERAS, 2002). Portanto, apostamos na sustentação da racionalidade comunicativa (HABERMAS, 1987) e na interação entre os envolvidos pelo entendimento mútuo na construção de um currículo de formação para os diferentes profissionais da educação que incorpore a dimensão da inclusão escolar.

3.2 O que os profissionais esperam das formações

Outro desafio manifestado em nossa investigação diz respeito ao que os profissionais esperam dos espaços formativos e a esperança que depositam nesses momentos. Ao serem questionados acerca da visão que têm sobre o que já vem acontecendo, observamos que, mesmo reconhecendo os pontos positivos e as contribuições geradas nesses momentos formativos, os participantes reconhecem o que pode melhorar. Isso porque eles não estão sendo ouvidos nos seus lócus de atuação sobre as principais dificuldades que enfrentam no cotidiano de suas escolas e essas queixas constituem ponto de partida, conteúdo a ser contemplado em outra ocasião.

A principal dificuldade é essa: Como trabalhar? Como que eu vou fazer? Como que eu vou ensinar História, Ciências e Geografia pra um aluno Down, pra um aluno autista? Como que eu vou fazer isso? (PEDAGOGA).

[...] trabalhar mais em especialidades, porque o que mais pega hoje é especialidades e tem muitas assim diferentes, né? Tem crianças

que tem três, quatro especialidades que a gente não sabe como lidar com isso, fazer as formações específicas. Eu já trabalhei com síndrome de Down, mas como essa síndrome, como essa síndrome de Down dessa criança nunca. Estou perdida, perdidinha, perdidinha. Então, tem dias que eu não sei o que eu faço (CUIDADORA).

[...] *A gente precisa de mais conhecimentos das síndromes*, a gente precisa ouvir especialistas que nos falem melhor sobre essas síndromes, eu sei que, por exemplo, o autismo, até os especialistas conhecem pouco, mas a gente precisa de um conhecimento mais específico, não em nível médico ou psicológico, mas pelo menos assim: *quais são os sintomas, reações e atitudes, a gente precisa* (PROFESSORA AEE, grifo nosso).

Essas falas mostram que o que se espera dessas formações é aprofundar e construir conhecimentos de como trabalhar, como fazer, e, assim, esperam a solução já estabelecida em suas principais demandas. Lagar (2012) nos ajuda a refletir sobre o papel da formação continuada e acentua que esta não se refere a acúmulo de saberes, mas à constituição de conjunto de conhecimentos que, aliados à prática profissional, dialogam com a realidade, o que reforça a necessidade de estabelecer um movimento de escuta desses participantes.

Nesse sentido, corroboramos a ideia de que essa formação “[...] não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas” (NÓVOA, 1995, p. 25).

Habermas (1987, p. 24) assegura que “[...] a racionalidade tem menos a ver com o conhecimento, ou com a aquisição de conhecimento, e mais com a forma como os sujeitos capazes de linguagem e de ação fazem uso do conhecimento” (tradução nossa). Assim, Habermas afirma que, mais do que aumentar o número de formações e direcioná-las a temas específicos, importa entender de que modo elas, de fato, contribuirão para suas práticas.

Na qualidade de seres pensantes, somos tomados de intencionalidades que dizem do lugar que ocupamos. Assim, cada profissional, levando em consideração as suas particularidades/intencionalidades, vai esperar algo diferente das formações, tendo em vista o cargo que ocupa. Por isso, é comum tanto um pedagogo ter dificuldade de como articular, de maneira adaptada, os conteúdos relacionados às diferentes áreas do conhecimento, quanto um cuidador se questionar sobre como manusear uma sonda.

Em contrapartida, autores que se debruçam nos estudos dessa temática revelam que a área de Educação Especial vem sendo atravessada por políticas capitalistas em que o interesse dos envolvidos não está sendo respeitado e pouco articulado com o contexto social, fragmentado e sem base teórica. Tudo isso gera significativos impactos no fazer docente, perdendo,

em muitos casos, o sentido do trabalho (GONÇALVES, 2008; LÚCIO, 2013; PADILHA, 2013; SILVA, 2016).

Essa ideologia política, camuflada em alguns modelos de formação continuada, faz com que muitos participantes não atribuam sentido a ela, como bem destacou Lúcio (2013). A autora revelou, em sua pesquisa, que os professores não se identificavam com os cursos oferecidos e que a queixa do despreparo dos participantes põe em cheque a eficácia desses cursos que escondem questões de ordem sociopolítica.

Dessa maneira, questionamo-nos sobre até que ponto tem sido cumprido o caráter formativo com as formações que estão sendo desenvolvidas. Os profissionais estão sendo formados para o trabalho com a diferença ou apenas informados? Reconhecemos a urgência de rompermos com diversos modelos existentes e criarmos uma política “às avessas”, de baixo para cima, considerando aspectos relacionados ao contexto escolar.

Precisamos potencializar uma formação que seja gerida em âmbito escolar, com base nas necessidades docentes, e propicie uma construção coletiva de saberes e fazeres. A formação em contexto favorece a aprendizagem e a superação das dificuldades existentes mediante a reflexão crítica dos professores sobre a prática.

Concordamos com Gonçalves (2008, p. 261), ao defender que a “[...]prática é o ponto de partida para pensarmos, dentro de um coletivo, como se apresentam as questões macrossociais que afetam a organização da escola e desenham as demandas do cotidiano escolar, com vistas às transformações da realidade”. Desse modo, acreditamos que cada escola deva decidir entre os seus membros as questões e conteúdo a serem discutidos em momentos coletivos de estudos, visto que cada unidade escolar possui suas questões emergentes.

3.3 Indícios de trabalho colaborativo na construção de um currículo de formação continuada

Os momentos até aqui apresentados destacam-se como obstáculos a serem superados pela rede municipal de ensino. Contudo, como destacado anteriormente, encontraram-se nas falas dos profissionais envolvidos elementos considerados possibilidades de mudanças, indicando novos caminhos possíveis. Assim, tratamos, neste tópico, da perspectiva colaborativa como caminho a pensar a formação continuada, levando em consideração a troca de experiência oportunizada pelo diálogo com o outro.

Autores que se debruçam em pesquisar questões relacionadas à educação especial têm abordado que o ensino colaborativo apresenta resultados significativos no que se refere à formação continuada, o que contribui para a aprendizagem e a inclusão dos alunos (RABELO, 2012; VILARONGA, 2014).

Entre os diversos tipos de colaboração que podem existir, destaca-se a

relação entre família e escola: “[...] Eu penso no trabalho junto com a mãe; com a família, tem que ter essa interação entre professor, cuidador e família” (CUIDADORA); “[...] Falta do município esse olhar diferenciado, eu diria entrelaçado entre a ferramenta que é a oficina – pai, as escolas que fornece o produto – o aluno, e fazer aquele intercâmbio de informações” (GESTORA).

[...] eu acho que merecia fazer um estudo do que realmente é necessário para o professor saber dentro da escola e até para os pais também, mas eu acho que as formações são mais voltadas para as práticas de como ensinar, aí tá. O professor aprende como ensinar, aí, quando o professor chega na sala de aula e não vê condições para proceder à prática, ele abandona. Então eu acho que o município tinha que fazer uma pesquisa melhor [...] os cursos de formações têm que ser para isso, só que essas escutas têm que ser em grupos menores, e aos poucos (PROFESSORA AEE).

Notam-se, nos trechos destacados, indícios de trabalho colaborativo a ser criado por escola e família. Envolver os familiares na formação dos profissionais e nas práticas das escolas pode beneficiar o crescimento profissional e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos. Segundo Rabelo (2012), as experiências de ensino colaborativo funcionam como estratégia rica para a formação continuada com professores: o contato com a família do estudante e sucessivamente o apoio desses familiares são fundamentais ao sucesso de propostas de trabalho colaborativas.

Ainda sustentando esse compartilhamento como favorável à formação docente, apoiamos-nos em Gatti (2008, p. 57, grifo nosso), que ressalta: “[...] tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e *trocias que favoreça (sic) aprimoramento profissional*, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação [...]” é ótima opção para a formação continuada.

Segundo a teoria habermasiana, o conceito de discurso refere-se aos argumentos e ao que se pretende dizer por meio dos atos de fala, ou seja, quando os participantes, por meio de racionalidade comunicativa, expõem seus pensamentos e opiniões pelo ato de fala ou pelo texto escrito (ALMEIDA, 2010). Assim, as dúvidas encontradas pelos docentes sobre as especificidades e diferentes síndromes existentes podem ser sanadas através de espaços discursivos entre os profissionais da escola e familiares dos alunos PAEE. Apostamos que, nos momentos de troca dos diferentes modos de pensar sobre uma sociedade de igualdade e democracia, avançamos na construção de práticas colaborativas que assegurem aos “[...] falantes envolvidos um mundo da vida intersubjetivamente partilhado e, ao mesmo tempo, o horizonte no interior do qual todos podem se referir a um único e mesmo mundo objetivo” (HABERMAS, 2004, p. 107).

À vista disso, acreditando na colaboração como mecanismo capaz de potencializar a inclusão escolar, ressaltamos a necessidade de mudanças

contextuais em que a prática do coensino seja estimulada e incentivada como processo de formação continuada (VILARONGA, 2014).

4 Considerações Finais

Esta pesquisa procura compreender como as práticas educativas para a inclusão dos alunos PAEE se articulam e sustentam propostas e ações formativas para os profissionais da educação.

Com base nos dados apresentados, cabe-nos pensar novas/outras possibilidades para a formação continuada a partir do que emerge dos discursos e das necessidades dos profissionais entrevistados. Confiamos no potencial do diálogo e do trabalho em equipe, para potencializar momentos de formação continuada, visto que, no contato, na troca com o outro, nos fortalecemos e crescemos profissionalmente, como destaca Nóvoa (1992, p. 26).

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional.

Acreditamos que, antes de elaborar/pensar sobre as formações desenvolvidas, é necessário da secretaria um movimento de escuta dos profissionais sobre suas demandas. Oportunizar momentos de trocas entre os profissionais da escola e/ou das escolas pode configurar-se como espaços privilegiados, de formação da/na escola, momentos de formação em contexto.

Deve-se reconhecer o que o município vem desenvolvendo em relação à formação continuada, apesar do que falta ser percorrido. Os resultados parciais apontam a urgência de espaços e propostas para formação, contemplando todos os profissionais que atuam com os sujeitos público-alvo da Educação Especial. Esperamos que essas formações contribuam para mudar a prática docente com trabalho colaborativo a ser criado pela escola e família.

Referências

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA, M. L. *Uma análise da produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processos de inclusão escolar: entre o agir comunicativo e o agir estratégico*. 2010. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória. 2010.

ALMEIDA, M. L.; ALVES, J. B.; ZAMBON, G. A constituição de grupos autorreflexivos com gestores públicos de educação especial. In: VI CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. 2014. São Carlos. *Anais*. São Carlos/SP: UFSCar, 2014, v. 1. p. 1-15.

ALMEIDA, M. L.; ROCHA, M. L.; SILVA, R. R. E. A formação continuada de gestores públicos de educação especial: o contexto teórico-metodológico da pesquisa. In: JESUS, D. M. (Org.). *Gestão da educação especial: pesquisa, política e formação*. 1. ed. Curitiba: Appris, v. 1, 2012. p. 141-160.

ALVES, J. B. Os processos de formação continuada de profissionais da educação desencadeados pela Gestão de Educação Especial: a SRE de Cachoeiro de Itapemirim. In: *Anais da Jornada de Iniciação Científica da UFES*. v. 5. Vitória: PRPPG, 2014.

ALVES, J. B.; BARROS, M. L. S.; ALMEIDA, M. L. Projeto político de formação continuada na perspectiva inclusiva: o caso da SRE de Cachoeiro de Itapemirim. *Revista FACEVV*, v. 14, p. 77-89, 2015.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). *Resolução n. 2, de 1.º julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB 9.394, de 1996.

_____. Ministério da Educação. *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília, Distrito Federal. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2017.

_____. Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. *Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014*, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125).

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. *Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. 2008.
Acesso em: 13 out. 2017.

CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Uma análise a partir da visão de gestores de um município polo. In: 31.^a reunião anual da ANPEd, 2008, Caxambu. 31.^a reunião anual da ANPEd – *Anais*. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2008. v. 1. p. 1-15.

CAMIZÃO, A. C.; VICTOR, S. L. Formação de professores do Observatório Nacional de Educação Especial: implicações da avaliação. In: 37.^a ANPEd – Reunião Nacional, 2015, Florianópolis. *Anais da 37.^a Reunião Científica da ANPEd*, 2015. v. 37.

CONTRERAS, J. *Autonomia de professores*. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez. 2002.

CREPALDI, R. *Formação em Contexto: a contribuição de grupos de pesquisa para o desenvolvimento profissional na educação infantil*. 2008. 212 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

DIAS, S. C. *Políticas públicas de formação continuada de professores: a experiência do município de Itaguaí – Rio de Janeiro*, 2012. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2012.

GARCIA, R. M. C. Política Nacional de Educação Especial nos Anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Org.). *Professores e Educação Especial: formação em foco*. v. 2. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 65-78.

GATTI, B. A. Análise da política pública para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, ANPEd. v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GOMES, J. C. *Implicações da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento na prática docente*. 2014. 233 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UNINOVE, São Paulo, 2014.

GONÇALVES, A. F. S. *As políticas públicas e a formação continuada de professores na implementação da inclusão escolar no município de*

Cariacica. 2008. 356 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

GRAZIOLA JUNIOR, P. G. *Sentidos da formação continuada na trajetória profissional de docentes: experiências formativas envolvendo universidade e escola*. 2016. 143 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo-RS, 2016.

GUASSELLI, M. F. R. *Formação continuada na perspectiva da educação inclusiva: epistemologia e prática*. 2014. 190 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2014.

HABERMAS, J. *A inclusão do outro: estudos de teoria política*. Tradução de George Spenser, Paulo Astor Soethe e Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2004.

_____. *Consciência moral e agir comunicativo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

_____. *Teoría de la acción comunicativa: racionalidad de la acción y racionalización social*. Versión de Manuel Jimenez Redondo. Madrid: Taurus, 1987.

_____. *Verdade e justificação: ensaios filosóficos*. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2004.

KAUTSKY, G. L. S. *A formação continuada de professores do ensino comum no campo da educação especial*. 2016. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2016.

LAGAR, F. M. G. *Formação continuada de professores da secretaria de educação do distrito federal (2009-2011): a percepção docente*. 2012. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

LOPES, M. M. *Perfil e atuação dos Profissionais de Apoio à Inclusão Escolar*. 2018. 169 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos, 2012.

LÚCIO, W. S. *O (des)preparo do/a professor na presença dos/as estudantes com deficiência: os significados/sentidos da formação continuada na perspectiva da relação com o saber*. 2013. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2013.

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

PADILHA, A. C. O trabalho de professores de educação especial: análise sobre a profissão docente no estado de SP. In: *Anais... 36.ª Reunião Nacional da ANPED (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação)*, no GT15 – Educação Especial. Goiânia-GO. 2013.

PRIETO, R. G. Análise de ações de um sistema municipal de ensino para formação de professores de educação especial. *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, MS, v. 13, n. 25, p. 84-95, jan./jun. 2007.

RABELO, L. C. C. *Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar*. 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2012.

ROCHA, A. *A constituição de propostas de formação continuada de professores da Rede Municipal de Ensino para o atendimento à diversidade do alunado: concepções, limites e possibilidades*. Recife, 2013. 113 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

SILVA, M. C. *Formação continuada e educação especial: a experiência como constitutiva do formar-se*. 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SILVA, S. S. S. *Políticas de formação continuada de professores na perspectiva da inclusão na Rede Municipal de Educação de Curitiba: 2006-2015*. 2016. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba.

VILARONGA, C. A. R. *Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino*. 2014. 216 f. Tese



(Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

Recebido em: 22 de outubro de 2017
Revisões requeridas em: 26 de abril de 2018
Aceito em: 27 de maio de 2018