



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**TAIANE ABREU MACHADO**

**ESTRATÉGIAS E AÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA  
BAHIA: UM ESTUDO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE**

Salvador  
2018

**TAIANE ABREU MACHADO**

**ESTRATÉGIAS E AÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA  
BAHIA: UM ESTUDO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, na Linha de Pesquisa: Educação e Diversidade, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientador:**

Prof. Dr. Miguel Angel García Bordas.

Salvador  
2018

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Machado, Taiane Abreu.

Estratégias e ações para a educação especial na Bahia : um estudo da formação continuada docente / Taiane Abreu Machado. - 2018.

198 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Miguel Angel García Bordas.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2018.

1. Professores de educação especial - Formação - Bahia. 2. Professores - Formação. 3. Educação permanente. 4. Educação especial. 5. Inclusão escolar. 6. Educação inclusiva. I. Bordas, Miguel Angel García. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.71098142 – 23. ed.

**TAIANE ABREU MACHADO**

**ESTRATÉGIAS E AÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA  
BAHIA: UM ESTUDO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, na Linha de Pesquisa: Educação e Diversidade, para a obtenção do título de Mestre em Educação, submetida à aprovação da banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Aprovado em 28 de Fevereiro de 2018.

Prof. Dr. Miguel Angel García Bordas (Orientador) (UFBA):

---

Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão (UFRB/Feira de Santana):

---

Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sheila de Quadros Uzêda (UFBA):

---

Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Theresinha Guimarães Miranda (UFBA):

---

## **AGRADECIMENTOS**

Meu muito obrigada a Deus por possibilitar essa experiência tão enriquecedora e gratificante que serviu para o meu crescimento profissional e pessoal.

Agradeço a todos que colaboraram durante o meu percurso formativo, em especial a minha mãe e ao meu pai, pela dedicação, colaboração e paciência!

Ao meu querido orientador, prof. Miguel, obrigada por toda atenção e comprometimento com minha pesquisa. Agradeço por cada momento de aprendizado durante as reuniões de orientação.

Sou imensamente grata a todas as colegas de profissão que responderam os questionários e disponibilizaram um tempinho do seu corrido dia para dialogar comigo durante a entrevista, obrigada pela confiança!

Minha gratidão aos meus colegas e amigas de mestrado e de doutorado do PPGE pelo companheirismo, compartilhamento e amizade!

Agradeço aos representantes da Secretaria de Educação do Governo do Estado, principalmente a Coordenação de Educação Especial por ter disponibilizado os documentos oficiais e as informações para o andamento da pesquisa.

Agradeço também a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB, pelo apoio e financiamento desta pesquisa.

## *"A lição de pintura"*

*Quadro nenhum está acabado,  
disse certo pintor;  
se pode sem fim continuá-lo,  
primeiro, ao além do quadro  
que, feito a partir de tal forma,  
tem na tela, oculta, uma porta  
que dá a um corredor  
que leva à outra e a muitas outras.*

*(João Cabral de Melo Neto)*

**MACHADO, Taiane Abreu Machado. ESTRATÉGIAS E AÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA BAHIA: UM ESTUDO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE. 198 folhas. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.**

## **RESUMO**

Este estudo aborda a temática da formação continuada docente, que atualmente é uma expressão muito utilizada no cenário educacional e tem sido atrelada à qualidade da educação e, do mesmo modo, à qualidade profissional. O conjunto conceitual sobre a formação docente acena para a complexidade desse processo, que exige planejamento, consistência, atenção, ações concretas e contínuas. Por meio da Formação Continuada, os professores tornam-se mais preparados para ponderar sobre alguns aspectos pedagógicos e, para além deles, sugerir ações com a finalidade de instalar mudanças significativas em toda a comunidade escolar. Dentre as mudanças significativas tem-se a inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Nesse contexto, este estudo questiona como vem ocorrendo o processo de formação continuada dos docentes que trabalham com estudantes público-alvo da educação especial no estado da Bahia? Com esta pesquisa, pretendeu-se analisar as contribuições da formação continuada para uma atuação docente na perspectiva da inclusão escolar. A pesquisa se desenvolveu em uma abordagem qualitativa, embasando-se no modelo de estudo de caso. Os sujeitos da pesquisa são oito docentes que participaram de um processo formativo oferecido através da coordenação de Educação Especial da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Os docentes tinham também em comum o fato de já ter tido experiência com estudantes com deficiência. Foram utilizados como instrumentos de coleta de informações a entrevista semiestruturada, os questionários abertos e a análise documental. As perguntas norteadoras da entrevista foram relativas as presenças e ausências identificadas pelos docentes depois de terem passado pela formação, o que a formação trouxe de contribuição para a prática pedagógica inclusiva do docente, assim como as urgências identificadas para um novo processo formativo. Os dados foram organizados com base em cinco eixos temáticos e analisados a partir de uma inspiração na análise do discurso. Com os resultados da pesquisa, identificou-se que o desenvolvimento de estratégias e ações por parte da Secretaria de Educação Estadual da Bahia trouxe contribuições à formação continuada das docentes participantes, de modo a favorecer o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas para seus estudantes com deficiência. Como por exemplo, a construção de materiais pedagógicos adaptados e o envolvimento de todos os estudantes nas atividades escolares. Analisou-se que apesar das contribuições, há alguns limites quando se considera a falta de continuidade das demandas de formação continuada de professores, assim como a desconsideração do contexto profissional dos docentes durante a formação. Espera-se que a formação continuada seja reconhecida como uma das diversas alternativas que pode compor as políticas de estratégias e ações para a ampliação da formação de professores e assim contribuir com a construção de sistemas de ensino inclusivos.

**Palavras-Chave:** Formação continuada docente. Educação Especial. Inclusão Escolar. Processo formativo.

**MACHADO, Taiane Abreu Machado. STRATEGIES AND ACTIONS FOR SPECIAL EDUCATION IN BAHIA: A STUDY OF CONTINUED TEACHING. 198 pages. Master Thesis. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.**

### **ABSTRACT**

This study deals with the theme of continuing teacher education, which is currently a widely used expression in the educational scenario and has been linked to the quality of education and, likewise, to professional quality. The conceptual set on teacher education stresses the complexity of this process, which requires planning, consistency, attention, concrete and continuous actions. Through Continuing Education, teachers become more prepared to ponder some pedagogical aspects and, in addition to them, to suggest actions with the purpose of installing significant changes throughout the school community. Among the significant changes are the school inclusion of students targeted by Special Education. In this context, this study questions how has been the process of continuous training of teachers working with students targeted by special education in the state of Bahia? With this research, it was intended to analyze the contributions of continuing education to a teaching role in the perspective of school inclusion. The research developed in a qualitative approach, based on the case study model. The research subjects are eight teachers who participated in a training process offered through the Special Education coordination of the Education Department of the State of Bahia. The teachers also had in common the fact that they had already had experience with students with disabilities. The semi-structured interview, the open questionnaires and the documentary analysis were used as instruments of information collection. The guiding questions of the interview were related to the presences and absences identified by the teachers after they had gone through the training, which the training brought to contribute to the inclusive pedagogical practice of the teacher, as well as the emergencies identified for a new formative process. The data were organized based on five thematic axes and analyzed from an inspiration in discourse analysis. With the results of the research, it was identified that the development of strategies and actions by the State Secretariat of Education of Bahia brought contributions to the continued formation of the participating teachers, in order to favor the development of inclusive pedagogical practices for their students with disabilities. For example, the construction of adapted teaching materials and the involvement of all students in school activities. It was analyzed that despite the contributions, there are some limits when considering the lack of continuity of the demands of continuing teacher training, as well as the disregard of the professional context of the teachers during the training. It is hoped that continuing education will be recognized as one of several alternatives that may be part of strategies and actions policies for the expansion of teacher training and thus contribute to the construction of inclusive education systems.

**Key-words:** Teachers Continued Formation. Special Education. School Inclusion. Formative Process.



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Cursos de Formação Continuada e suas áreas .....	42
<b>Quadro 2</b> - Cursos de Formação Continuada, suas áreas e a porcentagem de realização dos mesmos .....	43
<b>Quadro 3</b> – Objetivos para a formação docente .....	77
<b>Quadro 4</b> – Conteúdo programático da formação em Atendimento Educacional Especializado (AEE) .....	104
<b>Quadro 5</b> – Municípios do Núcleo Territorial de Educação – NTE 21 .....	119
<b>Quadro 6</b> – Descrição do perfil dos docentes cursistas .....	121
<b>Quadro 7</b> – Eixos Temáticos de Análise .....	131

## LISTA DE DIAGRAMAS

<b>Diagrama 1 – Saberes docentes .....</b>	<b>56</b>
<b>Diagrama 2 – Critério de seleção dos sujeitos enunciadore</b> .....	<b>120</b>

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Ilustração 1</b> – Território de Identidade Recôncavo - Estado da Bahia .....	118
--	-----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Atividades Complementares
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAP	Centro de Atendimento Pedagógico
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Coordenação de Educação Especial
CNE/CEB	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
DIREM	Diretoria de Educação e suas Modalidades
EAD	Educação à Distância
FACED	Faculdade de Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEINE	Grupo de Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais
IAT	Instituto Anísio Teixeira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IPES	Instituições Públicas de Educação Superior
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NTE	Núcleo Territorial de Educação
ONEESP	Observatório Nacional de Educação Especial

PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PAR	Planos de Ações Articuladas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PNL	Programa Nacional do Livro
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED	Secretaria de Educação à Distância
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEFAZ	Secretaria da Fazenda do Estado da Bahia
SEI	Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	16
<b>2</b>	<b>CONTORNOS LEGAIS DA FORMAÇÃO DOCENTE</b>	28
	2.1 A formação docente e seus caminhos legais para a educação especial no Brasil	28
	2.2 Tipos de formação docente para a atuação na inclusão escolar	33
	2.3 O plano nacional de educação e suas metas para a formação docente	38
	2.4 A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e sua proposta para a formação docente	49
	2.5 Diretrizes para a educação inclusiva no estado da Bahia: dialogando com a formação docente	50
<b>3</b>	<b>TESSITURAS DA FORMAÇÃO DOCENTE</b>	55
	3.1 Os saberes docentes	55
	3.2 A formação docente, um tecido de diversos fios	57
	3.2.1 A construção da formação docente	60
	3.3 O fio da formação continuada	65
	3.3.1 A formação docente e o contexto de atuação	70
	3.4 Formação continuada docente no contexto da inclusão escolar: o que revelam os estudos	80
<b>4</b>	<b>ESTRATÉGIAS E AÇÕES DE PROCESSOS FORMATIVOS DOCENTE NO ESTADO DA BAHIA: UM ESTUDO DE 2015 À 2017</b>	96
	4.1 O estudo da oferta de formação continuada em Atendimento Educacional Especializado (AEE)	100
	4.2 A programação curricular da formação continuada em Atendimento Educacional Especializado (AEE)	103
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA</b>	108
	5.1 Escolha do tema	108
	5.2 Caminhos metodológicos	109

5.3	Contexto do estudo	116
5.4	Identificação dos sujeitos enunciadore: os docentes em formação	120
5.5	Instrumentos de coletas de informações	123
5.6	Procedimentos para análise das informações	128
6	<b>O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESTADO DA BAHIA: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISES</b>	133
6.1	A inclusão escolar na formação geral dos docentes	133
6.2	Presenças e ausências identificadas no processo de formação continuada	140
6.3	Formação continuada enquanto momento de reflexão acerca da formação e da prática pedagógica	144
6.4	Etapas da formação continuada a partir da identificação do ciclo de vida profissional dos docentes	155
6.5	Urgências para uma formação continuada docente	162
7	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS E PISTAS PARA FUTUROS ESTUDOS</b>	177
	<b>REFERÊNCIAS</b>	182
	<b>APÊNDICE A</b> – Termo de consentimento livre e esclarecido	191
	<b>APÊNDICE B</b> – Questionário para caracterização dos docentes	192
	<b>APÊNDICE C</b> – Questionário informante: coordenação do departamento de Educação Especial do governo do estado	193
	<b>APÊNDICE D</b> – Roteiro da entrevista	196



# 1 INTRODUÇÃO

Através de observações, leituras de produções acadêmicas, reflexões que a realidade atual vem oportunizando e de informações coletadas a partir do último censo escolar em 2016, se verifica que o tema da inclusão escolar vem recebendo destaque na rede pública de ensino por todo o Brasil. Porém, não se pode esquecer das dificuldades e lutas que os sujeitos com deficiência enfrentaram e continuam enfrentando ao longo da história para conquistar seus direitos sociais, sendo um deles o acesso às escolas.

Historicamente, as pessoas com deficiência vêm enfrentando circunstâncias de desvantagem. Percebidas como “doentes”, incapazes e alvo de caridade, na maioria das vezes, elas não eram vistas como pessoas de direitos sociais, principalmente no que envolve o direito à educação (LOBO, 2009). No passado, a escola não era projetada para todos, sendo assim, os sujeitos que não eram considerados como o “modelo” esperado de estudante ficavam excluídos da escola, sendo conduzidos para a Educação Especial.

Atualmente, a Educação Especial é entendida como uma modalidade da educação escolar organizada de modo a atender uma aproximação contínua dos pressupostos e da prática pedagógica social da educação inclusiva, com a finalidade de garantir aos sujeitos com deficiência os dispositivos legais e políticos-filosóficos, certificando igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade na ação educativa (BRASIL, 2001).

Encontra-se expresso na Constituição Federal do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), o direito de todos os sujeitos de frequentar o sistema geral de ensino, independentemente destes possuir algum tipo de deficiência, ou não. A inclusão de todos os que são considerados “diferentes” tem se tornado uma prática cada vez mais defendida na grande maioria dos países, e muitas reestruturações educacionais nos sistemas públicos estão sendo dirigidas para este propósito.

Para além da questão do direito, prevalece também argumentos éticos, analisando que não existe justificativas relevantes que apoiem a segregação ou a exclusão escolar indiscriminada dos estudantes Público-alvo da Educação Especial

(PAEE)<sup>1</sup>, e por isso, no mundo inteiro, os sistemas educacionais têm buscado se reorganizar para responder às potencialidades e necessidades de todos os seus estudantes.

Na área da Educação Especial o termo Educação Inclusiva alude exatamente a este fluxo que procura designar as instituições escolares que caminham ao encontro das habilidades de todos os educandos, que constroem redes de aprendizagem para estudantes com e sem deficiência, e que permite que todos sejam ensinados juntos nas escolas (MENDES, 2011). Contudo, o termo Educação Inclusiva diz respeito a uma população extensa, que não se reduz somente a habitual parcela referenciada para a Educação Especial. Para impedir conflitos conceituais resultantes da redução do conceito de Educação Inclusiva à educação de estudantes do PAEE, adota-se durante a escrita do trabalho o termo “inclusão escolar” para referenciar à questão particular da escolarização dos estudantes do PAEE.

Ainda que a questão da inclusão escolar não precisasse ser tão discutida, pois, deveria ser algo naturalmente encarada por todos, o tema tem promovido um debate caloroso nos últimos 30 anos, até mesmo porque, esta discussão não influencia exclusivamente os estudantes do PAEE, mas preconiza também transformar a educação como um todo. É na necessidade de reformular as instituições escolares brasileiras que mora o interesse da inclusão escolar, assim, se comprometendo a impulsionar uma escola básica que tem um dos piores indicadores de desempenhos escolares, a partir do censo escolar, mas que ao mesmo tempo corresponde a um profundo desafio, frente à complexidade que este tipo de transformação estabelece a um sistema educacional que se opõe a mudanças.

Ainda existe uma dificuldade em universalizar o acesso à educação para *todos*, no entanto, as escolas brasileiras do sistema geral de ensino são obrigadas através de normativas a matricular os estudantes que apresentam qualquer tipo de necessidades educacionais especiais<sup>2</sup> e oferecer meios para um atendimento de qualidade a todos. Porém, conclui-se que apenas a aceitação da matrícula dos

---

<sup>1</sup> O público-alvo são os sujeitos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e as altas habilidades/superdotação.

<sup>2</sup> Em diversos documentos oficiais, principalmente os que são publicados através do Ministério da Educação (MEC), utilizam o termo necessidades educativas especiais ou necessidades educacionais especiais, mas para este trabalho, vamos utilizar a terminologia “pessoa com deficiência”, com exceção das citações diretas ou das referências colocadas no texto.

educandos nas redes escolares não vai garantir essa qualidade no ensino, é preciso pensar além. Visto que, é comum se deparar com a realidade de muitos docentes que ainda se sentem despreparados, confusos e relatam como sendo incapazes para acolher esses estudantes e, sobretudo, para trabalhar com as recomendações didático-pedagógicas que atendam às potencialidades, necessidades, demandas e expectativas, adequadas a cada um dos sujeitos da educação.

A política de formação de professores para inclusão escolar é indicada desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), definindo que os sistemas de ensino devem assegurar professores capacitados para oferecer uma educação de qualidade com currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas que atendam às demandas e necessidades dos educandos da Educação Especial.

Assim, além de uma formação inicial consistente, é necessário oferecer aos docentes oportunidades de formação contínua, pois, essa formação pode também ampliar os horizontes do profissional para que consigam intervir em suas reais condições de trabalho. Esse é um grande desafio encontrado pelo docente que age em um panorama educacional vivo e mutável e experimenta situações em que não existem receitas prontas (FURLANETTO, 2003).

Considerando o contexto inclusivo atual, o presente estudo se desenvolveu através do despertar de um interesse pela área da Educação Especial e da inclusão escolar, revelando-se no ano de 2012, durante o período da graduação em Pedagogia na UFBA<sup>3</sup>. Assim como através de leituras e estudos realizados no grupo de pesquisa GEINE<sup>4</sup>, enquanto bolsista de projetos de pesquisa do PIBID<sup>5</sup> e do PIBIC<sup>6</sup> e também através da experiência profissional vivenciada no contexto de instituições escolares.

Considerando a importância atual da articulação entre a produção científica e sua contextualização com os acontecimentos concretos nas instituições escolares, tem-se observado que, frequentemente, os docentes atuantes nas escolas da educação básica queixam-se da necessidade de conhecer de maneira abrangente e apropriada sobre os conteúdos da Educação Especial para planejar uma atuação

---

<sup>3</sup> Universidade Federal da Bahia (UFBA).

<sup>4</sup> Grupo de Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE).

<sup>5</sup> Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

<sup>6</sup> Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).

profissional inclusiva. Se percebe que os docentes ainda não haviam refletido sobre a inclusão no contexto escolar, até o momento em que são defrontados em suas salas de aula com educandos com deficiência.

Logo, se reflete que não fez parte do aprendizado formativo do docente conviver com a necessidade da inclusão de estudantes com os mais diversos tipos de deficiência, sendo assim, não chegaram a incorporar na sua prática profissional um olhar para o outro diferente, não compreendendo a necessidade de incluir todos os educandos em sala de aula. Como consequência, os docentes almejam por uma formação contínua que possa ampliar seus horizontes, práticas e aponte caminhos em relação à inclusão escolar.

Durante a formação inicial do docente, se considera que o tema da Educação Especial e da inclusão escolar foi tratado de forma insuficiente ou inexistente, assim, a formação continuada entra em cena como uma alternativa de aproximação e ampliação dos conhecimentos do docente para uma prática pedagógica inclusiva. Para estudar a formação docente é preciso abandonar o conceito obsoleto de que esta é apenas uma atualização didática, científica e psicopedagógica do docente, para assumir um conceito de formação que incide em organizar, fundamentar, descobrir, construir e revisar a teoria. Pois, este conceito parte do princípio de que o profissional da educação é construtor de conhecimento pedagógico de maneira individual e coletiva (IMBERNÓN, 2011).

No conjunto dos conceitos disponíveis na literatura, se entende que a formação continuada pode ser realizada por docentes de forma individualizada, em grupos ou no conjunto de uma mesma instituição de ensino, sendo realizada das mais diversas formas. Dentre as formações contínuas, pode-se citar os cursos de pós-graduação lato sensu (especialização) e stricto sensu (mestrado e doutorado), palestras, oficinas, seminários, ciclo de debates, grupos de estudos, conversas com especialistas, que podem acontecer em diferentes lugares, tais como: universidades, na própria instituição de trabalho, centros de formação, centros de convenção, auditórios e outros.

Segundo André (2010), a formação continuada ou contínua faz parte do próprio desenvolvimento profissional, enquanto um procedimento de aprendizagem da docência ao longo da vida, ou seja, uma formação compreendida enquanto processo e não apenas realizada uma única vez de forma estanque.

Este trabalho dialogou com os docentes que participaram de um processo de formação continuada que abordou os conteúdos voltados para a Educação Especial, pois, se quis ouvir e compreender os seus pontos de vista, inquietações, representações, opiniões e sugestões, depois de terem passado por essa etapa formativa da vida profissional.

O docente que participou desse momento formativo pode descrever os benefícios, as lacunas e as reflexões que um curso de formação continuada ocasionou na sua atuação profissional dentro do espaço escolar. Portanto, antes de adentrar nos objetivos da pesquisa, é necessário esclarecer algumas expressões que são utilizadas ao longo do trabalho, como por exemplo: as ausências, as emergências e as presenças.

As expressões foram utilizadas através de uma inspiração vinda das leituras de Boaventura de Souza Santos (2002), através do texto “Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências”. A sociologia das ausências, assim como a sociologia das emergências apresentam como princípios o inconformismo. A primeira diz respeito em relação às experiências desperdiçadas e no caso da segunda, em relação às carências que podem ser supridas pelos desperdícios. A sociologia das ausências e das emergências permite uma maior percepção e análise da realidade, formando uma nova forma de racionalidade para a ciência e uma nova forma de intervir nas realidades emergentes (SANTOS, 2002).

Transpondo essas expressões para a presente pesquisa, as ausências estão identificadas pela falta, o que não ocorreu durante a formação continuada docente e o que precisa ser melhorado e realizado. Quanto as emergências, é a reunião do que precisa ser realizado com a máxima rapidez e o que não pode mais ser esperado dentro de um determinado contexto.

Enquanto a sociologia das ausências expande o domínio das experiências sociais já disponíveis, a sociologia das emergências expande o domínio das experiências sociais possíveis. As duas sociologias estão estreitamente associadas, visto que quanto mais experiências estiverem hoje disponíveis no mundo mais experiências são possíveis no futuro (SANTOS, 2002, p. 258).

Dentro das distintas realidades e contextos, quanto mais experiências houver e mais diversas forem, maior será a expansão do presente e contração do futuro. No entanto, essa diversificação e ampliação de possibilidades e experiências trazem

consigo dois problemas, a saber a fragmentação da realidade e a dificuldade em dar sentido às mudanças.

Para superar estes dois problemas, é preciso tornar presente significados a serem consideradas como alternativas às experiências, ou seja, concretizar algumas escolhas a partir de todos os tipos de experiência. A presença é identificada no trabalho enquanto os acontecimentos presentes no momento da formação continuada, todo processo ocorrido é válido, assim como toda a experiência vivenciada. Alguns objetivos específicos serão analisados a partir da perspectiva das ausências, das presenças e das urgências envolvendo a formação continuada docente.

Sendo assim, o objetivo deste estudo é: analisar as contribuições da formação continuada para uma atuação docente na perspectiva da inclusão escolar. O desenvolvimento da pesquisa foi estabelecido a partir de algumas inquietações iniciais e as perguntas que norteiam a pesquisa, são: Depois do processo de formação continuada, os docentes refletiram sobre as suas práticas cotidianas na perspectiva da inclusão escolar? Quais foram as ausências e emergências identificadas pelos docentes depois de terem passado por um processo de formação continuada? Depois dos devidos questionamentos, o problema de pesquisa é: Como vem ocorrendo o processo de formação continuada dos docentes que trabalham com estudantes da educação especial no estado da Bahia?

Portanto, para responder estas questões e refletir sobre os processos que versam sobre a temática da formação continuada e a atuação docente na perspectiva da inclusão escolar, esta pesquisa tem como objetivos específicos:

- Estudar as estratégias e ações para a formação continuada docente formuladas pela coordenadoria da Educação Especial do Estado da Bahia;
- Especificar as ausências e emergências apontadas pelos docentes após um processo de formação continuada;
- Compreender a importância da continuidade do processo de formação docente para a prática inclusiva.

Para desenvolver o estudo, foi preciso localizar as oportunidades de formação continuada que lhes são oferecidas através da coordenação da Educação Especial do estado da Bahia. Consultando os registros do processo histórico da formação

docente no Brasil e os documentos legais (BRASIL, 1996, 2001, 2014), podemos reconhecer como é abordado este tema ao longo das décadas até os dias atuais. Sendo, portanto, necessária a oferta de processos formativos e a valorização dos docentes para que os mesmos tenham uma prática que oportunize o direito de acesso social e de cidadania a todos os seus educandos, inclusive aqueles para a qual se destina a Educação Especial.

No sistema de implantação da educação inclusiva no Brasil são vários os desafios encontrados, mas a carência de preparo dos professores e professoras ganha evidência quando o tema é abordado (PIMENTEL, 2012 e 2016). Precisamos reconhecer que as dificuldades da formação docente para a inclusão escolar não sejam uma simples justificativa para os fracassos, mas uma mola propulsora para a construção de experiências bem-sucedidas em que a educação seja de qualidade e legitimamente para todos.

De acordo com leituras nessa temática, Martins (2011); Mendes (2015); Leite (2012), confirmam em suas pesquisas que os docentes sentem-se despreparados para possibilitar um ensino de qualidade para a inclusão escolar. Um dos motivos dessa falta de preparo do docente está presente nos cursos de formação inicial que deixam lacunas e/ou escassez de informações acerca dos estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura. Dessa maneira, nem sempre a inclusão escolar se configura de modo suficiente, Pimentel (2012); Martins (2011); Mendes (2015), recomendam que é necessário recursos humanos e pedagógicos preparados para acolher às demandas de cada estudante.

É imprescindível uma formação docente inicial e contínua que reflita o fazer pedagógico, que organize e atenda a todos educandos, para isso, implica que o professor revise suas práticas antigas, esteja disponível aos novos conhecimentos e explore no seu cotidiano o uso de diferentes recursos. Dessa forma, as diversas instâncias políticas e os sistemas de ensino comprometidos com a formação continuada de docentes necessitam adequar espaços formativos para as discussões e reflexões a respeito da escolarização do educando público-alvo da Educação Especial.

Ainda que se tenha diferentes relatos ressaltando a falta de formação continuada para o docente na área da Educação Especial, não se pode negar que encontramos na literatura (PASSERINO, 2009; OLIVEIRA e SANTOS, 2011),

pesquisas que relatam algumas ações pontuais de formação contínua para o docente, realizadas por instâncias públicas nos diversos estados do Brasil. Infelizmente, as ações formativas não estão disponíveis para todos os professores da rede pública, apenas alguns profissionais são contemplados para realizar os cursos (BARRETO, 2011).

Apesar da insuficiência de estratégias para formação continuada em Educação Especial ofertada em âmbito federal, se verifica algumas estratégias e ações formativas destinadas aos docentes através da Coordenação de Educação Especial do Estado da Bahia. Pois, a política nacional referente a Educação Especial e a formação docente tem convidado estados e Municípios para que executem ações nesta perspectiva, o que sugere que cada setor administrativo se aproprie da política de inclusão ao seu modo. Estas diferentes conduções do poder público também estão expressas na formação dos profissionais que trabalham com estudantes da Educação Especial.

Esta pesquisa tem sua realização na rede estadual de ensino da Bahia, nos quais foram obtidas informações sistematizadas em documentos oficiais organizados através dos representantes do governo estadual de educação e por meio dos discursos enunciadores das docentes da mesma rede. A coordenação de Educação Especial do estado da Bahia, planeja o oferecimento de cursos, palestras, encontros de formação continuada, ao longo do ano letivo, destinado em sua maioria aos docentes. Dentre algumas ações formativas concluídas, destacou-se o curso de 120 horas acerca do Atendimento Educacional Especializado (AEE), porque, envolvia um grupo diversificado de profissionais da educação durante o processo de formação.

Este processo formativo foi realizado em 2016 no município de Santo Antônio de Jesus - Bahia, destinando-se aos professores municipais e estaduais desta cidade e adjacências. A formação é do tipo generalista<sup>7</sup>, ou seja, abarcou os conteúdos de todos os tipos de deficiência, histórico, políticas públicas, oficinas práticas envolvendo adaptações pedagógicas e curriculares, tecnologia assistiva, dentre outros.

A formação continuada enquanto processo tem se caracterizado como uma possibilidade para refletir as questões escolares e os processos de escolarização dos

---

<sup>7</sup> É aquele que conduz os processos de conhecimento de maneira ampla e por todos os subsistemas na área de atuação profissional.



estudantes do PAEE. A concepção de formação continuada como desenvolvimento profissional e o seu caráter contínuo, são um dos suportes para os desafios que apareceram durante este trabalho, assim como, a reflexão do professor sobre os seus anseios no processo de aprendizagem da docência e suas decorrências na atuação em sala de aula.

A construção do conhecimento profissional do professor necessita ser feita de forma contínua, para que acompanhe o avanço da ciência, da tecnologia, do seu desenvolvimento pessoal, das transformações nas formas de pensar, sentir e atuar em função da melhoria social. A formação continuada deve sempre ser parte complementar do exercício profissional do professor (PERRENOUD, 2000 e NÓVOA, 1992).

Um levantamento e apreciação das necessidades formativas junto aos docentes é uma comunicação essencial para que estes assumam consciência de sujeitos sociais, de sua identidade em situação de trabalho, de suas crenças, posições ideológicas, políticas, éticas, valores, científicas, pedagógicas, daquilo que orienta sua ação, que segundo Rodrigues (2006), configura-se como uma estratégia de ampliação da capacidade reflexiva.

Pensar a escola enquanto lócus de formação docente pode possibilitar um caminho de mudanças nas práticas pedagógicas, no ensino, no currículo, na aprendizagem dos estudantes e ainda ampliar caminhos para que o docente acrescente a investigação os seus diversos saberes.

De acordo com Gatti (2009), sem o envolvimento direto dos docentes no repensar de seu modo de ser, da sua condição de estar em uma certa sociedade e em seu trabalho, as escolhas realizadas na direção de uma melhor qualidade da educação e do ensino, podem não ser transformadas em possibilidades reais de mudança. É preciso que o docente atue de forma expressiva no seu repensar, enquanto profissional e inclusive, façam parte do processo de formulação dos cursos de formação contínua.

Contudo, cabe considerar que a formação docente qualificada pode transformar a realidade educacional, mas não pode alcançar todos os campos que envolve o sistema educacional. Assim como, não se pretende reforçar neste estudo uma visão estereotipada e midiática de que o professor é o único responsável pelo fracasso e/ou

sucesso escolar. Não existe dúvida que o docente tem uma função essencial na educação escolar, no entanto, há diferentes elementos macro que configuram os sistemas de ensino, do mesmo modo importantes, tais como: as maneiras de estruturação do trabalho na escola, o ambiente institucional, a atuação dos gestores escolares, os recursos materiais e físicos disponíveis, as políticas educativas, a comunicação com a família ou responsáveis, as condições do trabalho docente, dentre outros. Esta pesquisa pode ajudar a ultrapassar as crenças e as visões errôneas que circulam no senso comum em relação a profissão docente.

Para Imbernón (2011), a formação docente é um processo contínuo de desenvolvimento profissional<sup>8</sup>, que começa na experiência escolar e avança ao longo da vida dos sujeitos, vai além dos períodos específicos de aperfeiçoamento e compreende questões referentes a carreira, salário, ambiente de trabalho, graus de conhecimento, estruturas e de determinação pessoal. Na mesma direção sugere Perrenoud (2000) e Libâneo (2007), argumentando ser necessário colocar a formação contínua como requisito da profissão docente, pois, existe uma necessidade de ligação entre o conhecimento científico e as dificuldades da sociedade, do cotidiano e da aceleração das novas tecnologias da informação e comunicação.

Espera-se que por meio deste estudo se origine contribuições significativas para subsidiar as políticas de formação continuada de professores na perspectiva inclusiva, destacando as estratégias e ações formativas que contribuíram para o contexto do docente, assim como compreender como os docentes avaliam as lacunas da formação oferecida pelo governo estadual.

Portanto, a escrita deste trabalho aborda as discussões e conceitos presentes na área da Educação Especial, inclusão escolar e da formação continuada docente. Os principais teóricos que nortearam o estudo são: Mendes (2014, 2015); Gatti (2009, 2010, 2016); Pimentel (2012, 2014); Arroyo (2009); Martins (2009); Miranda (2011, 2015); Leite (2012); Perrenoud (2000); Libâneo (2007); Jesus (2015); Tardif (2014); Nóvoa (1992, 2013, 2014); Huberman (2013); Imbernón (2009, 2010, 2011); Garcia (2009), dentre outros.

---

<sup>8</sup> Autores como Imbernón (2000), Nóvoa (2008) e Garcia (2009), centram suas análises no conceito de desenvolvimento profissional docente, em substituição ao de formação inicial e continuada.

A presente pesquisa utiliza-se do método científico com um enfoque qualitativo, através de um estudo de caso. A opção metodológica adotada permite o estudo e levantamento de informações sobre professores que passaram por um processo de formação profissional, cujos horizontes tornaram-se mais amplos para a questão da inclusão escolar.

Os sujeitos enunciadores e colaboradores desta pesquisa são os docentes que trabalham em escolas da rede pública do estado da Bahia, em que tem ou tiveram incluídos estudantes que são do PAEE e que participaram do curso de formação continuada em Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado através da coordenação de Educação Especial do Estado da Bahia.

Foram analisadas na pesquisa os aspectos formativos referente aos saberes presentes e ausentes na formação, as urgências para a continuidade da formação continuada, o contexto da inclusão escolar na formação dos docentes e outros. A análise tomou como base a importância e necessidade desses processos formativos para uma atuação inclusiva do profissional em sala de aula. Os dispositivos utilizados na produção de informações foram: entrevistas semiestruturadas, questionário aberto e análise documental. As informações levantadas foram analisadas a partir da inspiração na análise do discurso.

Os saberes dialogados neste trabalho tem o intuito de contribuir com as reflexões para o campo da educação, através da compreensão de que é dever das administrações públicas, das secretarias estaduais e municipais de educação, oferecer apoio e formação contínua de maneira concreta ao docente, a partir das reais necessidades do cotidiano das unidades escolares.

Através deste estudo, pode-se contribuir para a reflexão sobre os docentes em atuação e formação, as relações e as possibilidades da interface formação continuada e inclusão escolar. Este trabalho tem o intuito de fazer uma aproximação da vida profissional do professor, apresentando compreensões de que os docentes devem se assumir como protagonistas de sua formação continuada e da sua atuação enquanto sujeito crítico e reflexivo.

A presente pesquisa se apresenta constituída da seguinte forma:

O capítulo 1 é a introdução da pesquisa, em que são reveladas a justificativa, o problema da pesquisa, o objetivo geral, os objetivos específicos, assim como todo o delineamento inicial esquematizado para a realização da pesquisa;

O capítulo 2 encontra-se a discussão sobre a formação de professores no Brasil; Análise dos registros legais que orientam a formação de professores para inclusão, partindo da instância Federal até a Estadual;

O capítulo 3 tece os conceitos da formação continuada e como esta contribui para a prática profissional, além de um resumo dos estudos científicos sobre a sua relação com o contexto da inclusão escolar;

O capítulo 4 encontra-se um estudo das estratégias e ações da formação continuada ofertado pela coordenadoria de Educação Especial do estado da Bahia;

O capítulo 5 são os procedimentos Metodológicos, encontra-se descritos os procedimentos utilizados para a caracterização dos sujeitos enunciadore da pesquisa, descrição do contexto do estudo e o processo da coleta das informações;

O capítulo 6 traz a análise das informações, apresentando os resultados e as interpretações dentro da teoria trabalhada, além de opiniões e sugestões levantadas pelos sujeitos enunciadore e colaboradores da pesquisa em relação à formação continuada docente.

Por último, são apresentadas as considerações finais do estudo, seguidas das referências e apêndices pertinentes à pesquisa.

## **2 CONTORNOS LEGAIS DA FORMAÇÃO DOCENTE**

O presente capítulo apresenta reflexões que direcionam o estabelecimento de um paralelo entre os princípios e pressupostos das políticas nacionais atuais e a política estadual da Bahia, em particular aquelas que incidem na formação dos professores e na Educação Especial.

O estudo destaca sobre a importância de cada política e a sua relação com a formação dos professores, tendo em vista o seu aprimoramento no sistema educacional, com o propósito de atender efetivamente os princípios da inclusão escolar, como sugere a legislação vigente no Brasil. Entende-se que os registros interventivos dos marcos legais na proposta da inclusão escolar não assegura a reestruturação dos espaços escolares, no entanto, é um indicativo importante para as modificações necessárias a este processo.

### **2.1 A formação docente e seus caminhos legais para a educação especial no Brasil**

O Brasil concordou em construir um sistema educacional inclusivo através de inspirações vindas de documentos internacionais. O primeiro documento a ser divulgado foi a Declaração Mundial de Educação para Todos, estabelecido em Jomtien, na Tailândia, em 1990 e em conformidade com a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, que aconteceu em 1994, em Salamanca na Espanha. Neste mesmo período foi confirmada a “Declaração de Salamanca de Princípios, Políticas e Práticas das Necessidades Educativas Especiais e uma Linha de Ação” (UNESCO, 1994), sendo classificada como um marco para a Educação Especial. Nesta declaração, a formação de docentes se constitui a partir de uma organização de atuação destinada à inclusão.

Diante desta perspectiva, ressalta-se a seguir, alguns trechos do documento brasileiro Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB nº 2/2001), que se apoia nos documentos internacionais citados anteriormente e designam pressupostos para a manutenção da formação docente, assegurando que: “num contexto de mudança sistemática, os programas de formação

do professorado, tanto inicial como contínua, estejam voltados para atender às necessidades educacionais especiais nas escolas”; (BRASIL, 2001, p.14), e “o corpo docente, e não cada professor, deverá partilhar a responsabilidade do ensino ministrado a crianças com necessidades especiais” (BRASIL, 2001, p.18).

Assim, se faz presente nos documentos oficiais brasileiros algumas referências para a formação inicial e continuada do docente na perspectiva da inclusão escolar, destacando que é preciso envolver todos os profissionais destinados à educação. Para Brasil (2002), a formação continuada é essencial para os profissionais da educação, pois, faz parte de um processo constante de desenvolvimento profissional que deve ser garantido a todos. A formação continuada pode proporcionar atualizações e aprofundamento das diferentes temáticas educacionais, além de auxiliar uma reflexão sobre a prática educativa, assim, preparando um processo constante de autoavaliação que guie a construção contínua dos saberes profissionais.

De maneira geral, precisa-se reconhecer que na última década foram concretizados alguns esforços por distintas instâncias públicas para tentar organizar a formação docente, considerando as exigências da legislação nacional para a educação inclusiva. A política de formação docente para inclusão escolar de estudantes do PAEE é indicada desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96, determinando que os sistemas de ensino devem assegurar professores capacitados para oferecer uma educação de qualidade com currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas que atendam às necessidades dos educandos da Educação Especial (BRASIL, 1996).

Segundo Prieto (2006), é de fundamental importância notar que os profissionais da educação estejam preparados para trabalhar no sistema de ensino junto aos estudantes do PAEE e também que os docentes sejam um elemento importante para a formação continuada. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB, 2001), destacam a formação dos docentes para o ensino na diversidade, bem como a ampliação do trabalho docente em equipe, que pode ser uma alternativa efetiva para a prática da inclusão escolar.

As mesmas diretrizes citadas anteriormente, propõem dois tipos diferentes de docentes para trabalharem com os estudantes “portadores<sup>9</sup>” de necessidades educacionais especiais: os capacitados e os especializados. A discussão sobre os distintos tipos de docentes para a inclusão escolar é ampliado na seção seguinte, com uma importante reflexão do quanto este pode colaborar para a diminuição do discurso da exclusão e segregação dos diferentes na sociedade.

Atualmente no campo da educação é verificado a afirmação e a defesa da especificidade pelo qual o trato da formação do profissional da educação vem recebendo de tempos em tempos. Os docentes sentem-se mais seguros profissionalmente quando passam pela graduação e pós-graduação, bem como, pelas múltiplas formas de formação, tais como: congressos, oficinas, conferências, cursos oficiais, leituras, participação na ação sindical e nos movimentos sociais, dentre outros (ARROYO, 2009).

Assim como Arroyo indica nos seus estudos, a formação profissional tem demonstrado a sua importância para o campo educacional de maneira abrangente e até mesmo nas articulações de políticas, planos, metas, legislações, diretrizes, que o próprio sistema governamental vem ofertando para os docentes.

Acompanhando o processo de mudança e refletindo o que está previsto na legislação em termos da formação docente, foi acrescido nos parágrafos 2º e 3º do Art. 62 da LDBEN nº 9.394/96, através da Lei nº 12.056, de 13 de Outubro de 2009, que:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância (BRASIL, 2009).

O artigo citado acima oficializa a importância da formação docente tanto no período inicial quanto na continuada, ficando a cargo do poder público a sua oferta aos professores, já no Art. 67 da LDBEN nº 9.394/96, prevê que:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: II – aperfeiçoamento

---

<sup>9</sup> Não se utiliza “portadores” atualmente, mas os documentos oficiais mais antigos ainda trazem esta expressão.

profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI – condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996, p. 24).

Percebe-se que a política educacional tem convocado estados e municípios a agrupar seus discursos e ações em conformidade com a inclusão escolar. Uma das estratégias e atuações para a execução da política de inclusão escolar refere-se à oferta de formação inicial e continuada de docentes. A formação continuada encontra amparo no Art. 80 da LDBEN: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996, p. 28).

De acordo com Michels (2011), estão sendo idealizadas principalmente estratégias de formação em serviço como sendo o mais viável economicamente. Deste modo, os sistemas de ensino das redes públicas, necessitam obrigatoriamente realizar a valorização dos profissionais da educação através da formação profissional contínua. No entanto, a crítica que se constrói em relação a formação profissional, tem ligação com o período atual que apesar de

[...] haver grande investimento em propostas de formação continuada, sabe-se que poucas ações se configuram em proposições de debates técnico-acadêmicos que permitam a participação de professores em projeto de educação continuada, voltado para a reflexão e, posteriormente, propiciem uma mudança no seu modo de pensar e, conseqüentemente, na sua atuação, ou seja, na prática pedagógica cotidiana (LEITE, 2012, p. 113).

O professor precisa estar a todo momento acompanhando o seu desenvolvimento profissional, refletindo sobre o que faz e o que ainda pode fazer na sua prática em sala de aula. No documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que foi estabelecido em Janeiro de 2008, com a intenção de constituir políticas públicas que promovam uma educação de qualidade para todos os estudantes, prevê 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. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos



serviços e recursos de educação especial. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça (BRASIL, 2008, p. 17-18).

O texto do documento evidencia ao fazer referência à formação docente, que é preciso fomentar a formação dos docentes que estão no cotidiano das salas de aula e para os docentes que estão atendendo no AEE com os estudantes do PAEE. A Lei nº 10.436 de 24 de Abril de 2002, define a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como um meio legal de expressão e comunicação, decidindo que sejam garantidas formas institucionalizadas para apoiar seu uso e difusão em âmbito nacional. No que diz respeito à formação docente, o Art. 4º determina que,

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente (BRASIL, 2002).

O artigo propõe a introdução do componente curricular da Libras como elemento integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia, do qual verifica-se o cumprimento desta medida, como por exemplo, nos cursos de licenciatura e de fonoaudiologia da UFBA. As pesquisadoras Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) advertem que a política nacional de inclusão escolar e principalmente no que diz respeito a formação docente, parece ser direcionada pela atratividade do baixo dispêndio, sem o oferecimento de estruturas necessárias para a sua efetivação, com a oferta de um sistema simplificado e não concreta em serviços de apoio destinada aos docentes.

Sendo assim, compete ao sistemas de ensino, então, formular políticas decisivas e claras em relação à inclusão escolar, procurando aperfeiçoar os recursos da educação Especial e da educação em geral para equipar as escolas de infraestrutura, equipamentos e recursos didático-pedagógicos e materiais indispensáveis ao bom andamento das atividades na escola (MIRANDA, 2009).

Por fim, pode-se afirmar que as políticas de formação em contextos inclusivos estão longe de responder às necessidades que os docentes apresentam. Se na educação houver profissionais preparados, tanto inicial como permanentemente,

haveria um grande salto para conseguir alcançar as finalidades da educação de qualidade.

## **2.2 Tipos de formação docente para a atuação na inclusão escolar**

São encontrados na literatura e nos textos oficiais termos normativos que respaldam a obrigatoriedade da formação inicial e continuada para os docentes que estão exercendo a profissão. Algumas normativas apresentam uma diferenciação entre a formação docente para a inclusão escolar, no qual abrange, pelo menos, dois tipos de qualificação profissional, sendo eles: a do professor do sistema geral de ensino que tem uma formação básica, e dos professores especializados nas diversas deficiências, podendo este profissional ser encaminhado para o Atendimento Educacional Especializado ao estudante, ou para o apoio ao trabalho desempenhado por professores regentes de classe que recebem os estudantes do PAEE.

Na história das políticas públicas de educação e da instituição dos cursos de Pedagogia, Abreu e Carvalho (2011 apud SOARES e CARVALHO, 2012), destacam que a abordagem do tema caracteriza-se através da imprecisão, da descontinuação e da alternância de atitudes favoráveis à formação do professor especialista ou do professor generalista.

Para garantir a atuação destes profissionais, tem-se no artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96: “III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para o atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, p. 22). Diante do exposto, fica evidente que a LDBEN diferencia a formação docente quando trata-se da inclusão escolar dos educandos destinados à Educação Especial.

Para Miranda (2011), a caracterização entre os dois tipos de docentes, o especializado e o capacitado, remete a urgência de um trabalho em conjunto para a valorização do educando e o ajustamento de um atendimento que contemple suas necessidades e potencialidades. No entanto, o que se tem notado nas pesquisas é mesmo quando na escola existe professores especializados, eles dificilmente se encontram, dado que os dois tipos de professores supostamente devem trabalhar em

turnos diferentes e com diferentes atendimentos que dificultam este encontro (MENDES, VILARONGA e ZERBATO, 2014).

Os docentes especializados em Educação Especial são aqueles que ampliaram as competências para reconhecer os aspectos educacionais dos estudantes do PAEE através da formação inicial ou continuada. Assim como, atuam nos procedimentos de aprendizagem dos estudantes, por meio da organização do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI); o plano pedagógico especializado para o aumento de estratégias na flexibilização curricular, na adaptação de materiais e nas diferentes alternativas de práticas pedagógicas, dentre outras, e que possam evidenciar:

- a) Formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;
- b) Complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (BRASIL, 2001, p. 32).

Desta maneira, o docente especializado na área da Educação Especial é aquele que tem uma formação inicial ou continuada através de uma pós-graduação (lato sensu ou stricto sensu) e que podem trabalhar no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e em uma Sala de Recurso Multifuncional (SRM).

No caso da formação profissional para a Educação Especial em Portugal, Rodrigues e Rodrigues (2011), apontam que o docente é considerado apto para exercer a profissão, somente depois de ser cumprida um curso de especialização em Educação Especial em dois semestres. Outra opção para o docente é a frequência e aprovação da parte curricular do Mestrado em Educação Especial em dois semestres, que compreende um trabalho de projeto considerado como uma formação profissional.

Em 2005, só 40 por cento dos professores de Educação Especial em exercício nas Escolas portuguesas tinham obtido um curso de especialização nesta área. Atualmente, a situação é identificada como sensivelmente melhor em termos de qualificação mas o problema da falta de especialização dos professores permanece uma das matérias que merece atenção (RODRIGUES e RODRIGUES, 2011, p. 94).

A realidade de Portugal não é diferente do contexto encontrado no Brasil, pois, ainda se possui uma urgência em formar professores que desenvolvam estratégias na perspectiva da inclusão escolar, isto quer dizer que a expectativa está sustentada

em uma intervenção profissional que permita a equidade social e que, assim, negue a exclusão tanto no acesso como no êxito de qualquer estudante.

De acordo com um despacho do governo Português, os docentes da Educação Especial necessitam reunir um conjunto de competências e saberes para o seu exercício profissional, sendo eles: a intervenção, a formação, a análise crítica, a supervisão e avaliação. Os profissionais trabalham nas escolas designadas de regulares, com o objetivo de ampliar os projetos de inclusão, como por exemplo, pela Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial. No entanto, existe um aspecto que dificulta o perfil de intervenção destes profissionais, visto que é esperado que eles trabalhem com estudantes em condições de deficiência, ainda que sejam solicitados para o apoio a todos os estudantes que apresentem dificuldades de aprendizagem (RODRIGUES e RODRIGUES, 2011).

Em consonância com o contexto Português, o autor brasileiro Bueno (1999), aponta que para o docente especializado possa se constituir em um influenciador da qualidade no ensino, é necessário que tenha competência para perceber, organizar, avaliar e criticar o processo pedagógico de maneira abrangente, e não somente voltado para as dificuldades particulares dos seus estudantes.

A consequência disso tem sido que, na política vigente do Brasil, os docentes de Educação Especial acabam tendo uma intensa requisição de atendimento individual nas salas de recursos multifuncionais, porque o trabalho é direcionado no estudante do PAEE, não deixando tempo suficiente para a organização de parcerias efetivas com o professor que está no cotidiano da sala de aula, que é o professor que passa mais tempo com este estudante.

Atuando na sala de recursos, o professor especializado tem a impossível tarefa de dar conta do AEE dos mais variados tipos de alunos, em idade, nível de desenvolvimento e tipo de deficiência, o que nos faz pensar se o termo “multifuncional” adotado pela política não seria um adjetivo atribuído mais ao professor do que ao tipo de classe (MENDES, VILARONGA e ZERBATO, 2014, p. 122).

A crítica feita pelas autoras reflete a realidade do dia a dia dos docentes que estão no AEE, do qual necessitam administrar a sobrecarga de responsabilidades no contraturno, pois, as pesquisas estão indicando que o professor da Educação Especial frequentemente ensina o que o professor regente de classe não consegue durante a semana.

O professor regente de classe preparado para trabalhar com os estudantes do PAEE, segundo a Resolução das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, o CNE/CEB 02/2001, são aqueles conforme preconiza o artigo 18 da normativa:

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: I – perceber as necessidades educativas especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado as necessidades especiais de aprendizagem; III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001, p. 31).

No entanto, a realidade mostra-se diferente do que está escrito no papel, pois a maior parcela dos profissionais que estão nas salas de aula não tiveram contato na sua formação inicial com os conteúdos da Educação Especial. Logo, para uma efetiva inclusão escolar e uma atuação consciente do profissional da educação, é necessário que na formação inicial dos docentes das diversas licenciaturas tenha envolvido no currículo acadêmico componentes curriculares que aproxime a temática da Educação Especial na prática docente.

De acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), a realidade é que os docentes do sistema geral de ensino recebem, todos os anos letivos, educandos com as mais diferentes deficiências, mesmo que continuem tendo uma formação frágil no que refere-se ao como dar respostas a esses sujeitos. Para tentar suprir esta fragilidade na formação inicial, no que diz respeito a inclusão escolar, estão sendo ofertadas as formações continuadas.

Em relação a formação continuada do docente, ganha evidência a formação em serviço, objetivando uma melhor qualidade no ensino e na formação dos docentes, ofertados pelas secretarias de educação dos Municípios, dos Estados, do Distrito Federal e da União. Exemplificando estas ofertas de formação, tem-se a partir do ano de 2003, ações do Governo Federal, através do Ministério da Educação (MEC), a oferta de cursos de formação continuada destinados aos gestores e docentes em serviço por meio do Programa “Educação Inclusiva: direito a diversidade”. Foram

contemplados profissionais das redes estaduais e municipais de ensino para a ampliação da oferta de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva por toda a educação básica. Os profissionais formados neste programa são chamados de multiplicadores, pois, posteriormente a formação recebida, tornam-se aptos a formar outros gestores e educadores.

Todos os professores de educação especial e os que atuam em classes comuns deverão ter formação para as respectivas funções, principalmente os que atuam em serviços de apoio pedagógico especializado (BRASIL, 2001, p. 50).

Portanto, se por um lado a inclusão escolar estabelece que o docente do sistema geral de ensino adquira algum tipo de formação para a Educação Especial, por outro, demanda que o docente da Educação Especial desenvolva suas perspectivas em cursos centrados nas diversas deficiências.

Para Prieto (2006, apud SOARES e CARVALHO, 2012), a oferta de formação continuada do professor precisa ser uma obrigação dos sistemas de ensino. Para o compromisso de um ensino de qualidade, é necessário garantir uma formação que compreenda as particularidades de todos os estudantes. Para isso, espera-se que o docente apresente uma disposição para a revisão e preparação de propostas e práticas de ensino, por meio de uma análise dos seus domínios de conhecimentos, das diversas necessidades exigidas através dos processos de aprendizagem, da avaliação, trazendo em vista a reformulação do planejamento e o modo de otimizar o atendimento aos estudantes.

A inserção dos estudantes do PAEE no sistema geral de ensino, através de demandas vindas das políticas de educação, requer interação permanente entre os docentes que estão no cotidiano das classes de ensino e o docente especializado. Ambos trabalham com o mesmo estudante e é de fundamental importância que o trabalho esteja articulado e comprometido. Cada profissional poderá oferecer o devido suporte ao trabalho do outro, com o objetivo de proporcionar resultados melhores na prática educativa com os seus estudantes.

Através do compartilhamento da responsabilidade de ensinar, esquematizar e avaliar o ensino a um grupo heterogêneo de sujeitos, os docentes preparam-se para responder às demandas das práticas de inclusão escolar de todos os estudantes. É também no contato entre a escola e o professor que se determinam e são definidos a

posição assumida frente aos estudantes, ou seja, a partir de um acolhimento e da forma de trabalhar com respeito a singularidade de todos os educandos.

Enfim, a principal reflexão deste capítulo foi mostrar a diferenciação destes dois tipos de profissionais e questionar que não precisaria existir esta diferenciação de profissionais se as instituições de ensino superior preparassem e realmente formassem os professores com a consciência de que vão trabalhar com a diversidade de estudantes.

É necessário se questionar: como a formação, independentemente da sua especificidade especialista ou generalista, compreende a perspectiva da inclusão escolar? Pensar sobre a formação do docente especialista e/ou generalista em Educação Especial é significativo, pois a discussão não perpassa somente pelos modelos de currículos dos cursos de formação. Para além da dicotomia da formação especialista e/ou generalista, existe a necessidade de uma formação que estenda a visão de mundo e de conhecimento dos docentes, que desenvolva, práticas que ultrapassem o paradigma da exclusão (MIRANDA e GALVÃO, 2015).

Para concluir, uma alternativa interessante para tentar acabar com esta dualidade seria o acréscimo de mais um ano na carga horária dos diferentes cursos de licenciatura para que o futuro profissional optasse por mais componentes curriculares que contemplasse a área da Educação Especial e/ou outras áreas afins.

### **2.3 O plano nacional de educação e suas metas para a formação docente**

A política educacional brasileira estabeleceu uma atualização recente do Plano Nacional de Educação (PNE), que foi sancionada através da Lei nº 13.005, em 25 de Junho de 2014, com duração de dez anos, aponta vinte metas e estratégias para a educação entre o ano de 2014-2024. Para a garantia do sistema educacional inclusivo, é realizado uma alusão à formação docente: “Implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial” (BRASIL, 2014, p. 79). Embora o PNE cite a formação de professores para a Educação Especial, no

entanto, não fica claro se essa formação se estende também aos docentes que estão no sistema geral de ensino.

Em relação à formação inicial dos docentes o PNE (2014), faz referência descrevendo que é preciso:

Incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2014, p. 58).

O PNE (2014), preconiza que no currículo dos cursos de formação inicial e de formação continuada de docentes, precisam ser debatidos a temática da inclusão escolar, pois antes e durante o exercício da profissão, os docentes teriam pelo menos alguma noção básica de como trabalhar em sala de aula com os estudantes da Educação Especial.

Em relação a formação continuada docente nas diversas áreas de atuação, a Meta 16 do PNE (2014), é composta por duas finalidades principais: o primeiro é “formar, em nível de pós-graduação, 50 % dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE” (BRASIL, 2014, p. 35) e o segundo visa “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” (BRASIL, 2014, p. 35). Das vinte metas do PNE (2014), a meta 16 é a que contempla a formação continuada do docente.

De acordo com a publicação da linha de base do PNE, Brasil (2015), a meta 16 considera as informações disponíveis no Censo da Educação Básica<sup>10</sup>, assim, determinaram-se duas referências para o acompanhamento da meta, que poderão permitir investigar as seguintes demandas:

16 A - Qual a proporção de professores da educação básica com formação em nível de pós-graduação lato sensu ou stricto sensu?

---

<sup>10</sup> O Censo Escolar da Educação Básica é uma importante ferramenta de coleta de informações e levantamento estatístico educacional brasileiro nessa área. É coordenada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, órgão ligado ao Ministério da Educação, do qual realizam as pesquisas em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as instituições públicas e privadas do Brasil.



16 B - Qual a proporção de professores que realizaram cursos de formação continuada? (BRASIL, 2015, p. 276).

Foi apresentado o indicador para acompanhar o primeiro objetivo da meta, sendo ele: o percentual de docentes da educação básica com pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* (Indicador 16A). O segundo objetivo está considerando que o Censo da Educação Básica não coleta informações referentes à formação continuada do grupo de profissionais da educação básica, assim, foi analisado apenas o número relacionado aos docentes em regência de classe: percentagem de professores que fizeram cursos de formação continuada (Indicador 16B). Além disso, só a partir de 2012, o Censo da Educação Básica tornou a resposta a questão da formação continuada docente enquanto obrigatória no questionário. Os indicadores publicados a seguir, foram calculados com base na série histórica de 2008 a 2013 dos dados apresentados na publicação da linha de base do PNE, Brasil (2015), e dos Microdados<sup>11</sup> do Censo da Educação Básica.

Durante o período de 2008 a 2013, os dados revela-nos que o percentual de professores da educação básica com pós-graduação *lato* ou *stricto sensu* no Brasil, vem crescendo gradualmente, passando de 24,7% em 2008 para 30,2% em 2013. Analisando os dados de 2013, pode-se notar que, com exceção da região Sul, as demais regiões brasileiras precisarão destinar maiores esforços para formar em nível de pós-graduação, até o último ano de vigência do PNE em 2024, a meta dos 50% dos professores com pós-graduação na educação básica.

As regiões Sul (48,7%) e Centro-Oeste (35,1%) foram as que despontaram os maiores percentuais de professores formados em nível de pós-graduação e em menores percentuais encontra-se as Regiões Norte (19,3%) e Nordeste (24,5%) (BRASIL, 2015). Verifica-se que a partilha da proporção de docentes pós-graduados por regiões do Brasil, manifesta um exemplo de desigualdade ao longo dos seis anos analisados (2008-2013).

O último dado do censo escolar de 2016, afirma o que foi verificado nos seis anos anteriores, ou seja, as regiões sudeste e sul ainda permanecem com os maiores

---

<sup>11</sup> Os microdados do Inep se formam no menor nível de desagregação de dados recolhidos por pesquisas, avaliações e exames sobre a educação básica no Brasil. Além de ser um importante instrumento de transparência, através dos microdados é possível obter um abrangente panorama da educação brasileira por ano. Os microdados é uma fonte segura e eficaz de obtenção de dados, acessíveis aos pesquisadores, estudantes, gestores e sociedade em geral.

índices de docentes com pós-graduação. Sendo destaque os estados do Espírito Santo e Paraná com a maior referência de municípios com elevado percentual de docentes com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu. “Em todos os municípios do Espírito Santo mais de 50% dos docentes possuem pós-graduação lato sensu ou stricto sensu. No Paraná, o mesmo ocorre para 96,7% dos municípios” (BRASIL, 2016, p. 23).

Em relação às dependências de administração da educação, as redes estaduais (37,2%), municipais (29,8%) e a rede privada (23,3%), delinearão um aumento do quantitativo de docentes pós-graduados em seus grupos de profissionais entre 2008 e 2013. Quanto ao local da escola, a dimensão de professores pós-graduados é maior entre os docentes que ensinavam em escolas localizadas em áreas urbanas (32,3%) do que entre os que ensinam em áreas rurais (20,4%) (BRASIL, 2015).

A percentagem de docentes pós-graduados com titulação de pós-graduação, despontam que a especialização é a titulação mais frequentemente adquirida pelos professores. “Em 2013, 28,9% dos professores possuíam essa titulação. Mestrado e doutorado possuem menor participação no indicador, uma vez que seus índices de ocorrência são bastante reduzidos: 1,1% e 0,1%, respectivamente” (BRASIL, 2015, p. 280). Para Arroyo (2009), o acúmulo de formação profissional proporciona ao docente uma segurança maior no seu fazer pedagógico, pois começam a ficar mais fundamentados diante das práticas cotidianas.

Analisando que o Censo da Educação Básica não obtém elementos relacionados “à formação continuada para o conjunto de profissionais da educação básica, o Indicador 16 B utiliza como unidade de análise apenas os professores em regência de classe – um escopo mais reduzido do que aquele preconizado pela Meta 16” (BRASIL, 2015, p. 282). O Brasil (2015), entende que a formação continuada apresenta consigo uma reflexão de que a formação dos professores não finda na graduação inicial, mas diz respeito à necessidade de formação permanente dos docentes e a um constante aprimoramento.

De acordo com o Censo da Educação Básica, é considerado como formação continuada, os cursos com carga horária mínima de 80 horas pertinentes especificamente às seguintes áreas:

**Quadro 1** – Cursos de Formação Continuada e suas áreas

<b>ÁREAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA</b>		
Creche (0 a 3 anos)	Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Educação em Direitos Humanos
Pré-escola (4 e 5 anos)	Educação Especial	Gênero e Diversidade Sexual
Anos iniciais do Ensino Fundamental	Educação Indígena	Direitos da Criança e do Adolescente
Anos finais do Ensino Fundamental	Educação do Campo	Educação para as Relações Étnico-raciais e História e Cultura Afro-brasileira e Africana
Ensino Médio	Educação Ambiental	Outros

Fonte: Censo escolar: microdados 2008-2013.

Comparando o percentual de docentes que fizeram cursos de formação continuada, de 2008 a 2013, é evidenciado uma ampliação na proporção de professores que confirmaram ter realizado formação continuada em pelo menos uma das áreas citadas no quadro anterior, saindo de 8,7% em 2008 para 30,6% em 2013 (BRASIL, 2015).

Em relação a análise das áreas de formações continuadas, verificou-se que “[...] a realização de cursos de formação continuada é mais frequente na região Sul (49,4%), em comparação com as demais regiões, chegando, em 2013, a 18,8 p.p. acima do resultado nacional” (30,6%) (BRASIL, 2015, p. 283). Quando procura-se a incidência maior de classificação da área de curso em 2013, temos a seguinte demonstração dos itens:

**Quadro 2** - Cursos de Formação Continuada, suas áreas e a porcentagem de realização dos mesmos

<b>ÁREAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA</b>	<b>% DE REALIZAÇÃO DOS CURSOS POR ÁREA</b>
Outros	36,6%
Pré-escola	13,9%
Anos iniciais do Ensino Fundamental	13,3%
Educação especial	10,6%
Creche	7,2%
Anos finais do Ensino Fundamental	5,1%
Ensino Médio	3,8%
Educação de Jovens e Adultos	3,4%
Educação do Campo	1,4%
Educação Ambiental	1,3%
Educação para as Relações Étnico-raciais e História e Cultura Afro-brasileira e Africana	1,0%

Fonte: Censo escolar: microdados 2008-2013.

Através do que foi demonstrado no quadro 2, pode-se concluir que existe uma diversidade de áreas de formação continuada recebidas, com um breve predomínio para as áreas da pré-escola (13,9%), anos iniciais (13,3%) e educação especial (10,6%). A formação continuada docente em Educação Especial no Brasil é a quarta maior, no entanto, o grupo que correspondente a outras áreas de formação continuada é a mais considerada pelos professores (36,6%). Pode-se analisar que o item “Outros”, representa 36,6% dos cursos realizados por docentes, o que expressa ser ainda um desafio para coleta mais aprimorada dessas informações, pois, não é especificado qual seria este “outros” no momento do censo. Os cursos efetuados nas

áreas de educação indígena, educação em direitos humanos, gênero e diversidade sexual e direitos da criança e do adolescente não alcançaram 1,0% (BRASIL, 2015).

Dois anos após a promulgação do PNE, foi disposto o Decreto nº 8.752, de 09 de Maio de 2016, que estabelece a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. No qual encontra-se instituído os princípios e objetivos de programas e ações, em regime de cooperação entre os sistemas de ensino e em conformidade com o Plano Nacional de Educação – PNE (2014), e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

De acordo com o Art. 2º do decreto nº 8.752, a formação dos profissionais da educação terá alguns princípios, dos quais destacam-se a seguir os que remetem diretamente à formação inicial e continuada do docente:

- IV - a garantia de padrão de qualidade nos cursos de formação inicial e continuada;
- VI - a articulação entre formação inicial e formação continuada, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino;
- VII - a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais;
- X - o reconhecimento das instituições educativas e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial e à formação continuada (BRASIL, 2016).

O Programa Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, propõe-se articular suas ações com as instituições de ensino superior ligadas aos sistemas federal, estadual e distrital de educação, através da cooperação entre o Ministério da Educação, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. No decreto encontra-se um detalhamento sobre a formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, articulando uma base e planejamento estratégico em âmbito nacional, além de prover, em regime de cooperação, as necessidades das redes e dos sistemas de ensino. A oferta de formação inicial e continuada, é indicada no decreto de forma a assegurar uma quantidade necessária entre as diversas localidades brasileiras. No entanto, a quantidade de ofertas de formação inicial e continuada não fica demarcada ao longo do documento.

Outro ponto importante destacado no texto do decreto, é o incentivo para formar os profissionais que não possuem o título de licenciatura e mesmo assim, estão nas salas de aula atuando enquanto docentes. Encontra-se também uma determinada

atenção em ofertar auxílios para formar o licenciando através da articulação entre a teoria e a prática. O que torna-se preocupante no texto do decreto é em relação a realização de todas as obrigações propostas, uma vez que precisa de uma significativa articulação entre os sistemas públicos para a sua real efetivação.

No que diz respeito à Educação Especial, o decreto recomenda o “estímulo ao desenvolvimento de projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da Educação Profissional e Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, de povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos” (BRASIL, 2016). Na política destaca-se que na formação do docente deve-se acolher a diversidade de temas que circundam a educação no contexto brasileiro.

A Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica em consonância com o PNE, dispõe-se a amparar a oferta e a ampliação de cursos de formação inicial e continuada em exercício para profissionais da educação básica através das instituições de ensino superior em distintas redes e sistemas de ensino, conforme estabelecido pela Meta 15 e 16 (BRASIL, 2016).

Estabelecer uma política de formação inicial e continuada de docentes, precisa ser prioritário para um país e este deve ser organizada com a participação dos atores escolares, com suporte em fundamentos teórico-metodológicos atualizados que facilitem a reflexão dos saberes e das práticas dos docentes tornando-os ativos na construção da sua identidade profissional (MIRANDA, 2011).

Para fomentar o suporte que é dado ao PAEE, o Ministério da Educação do Brasil, vem ofertando alguns programas voltados para a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, tais como: implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, Programa Escola Acessível, Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade e atuações de garantia de acessibilidade nos Programas Nacionais do Livro (PNL), Educar na Diversidade: Material de Formação Docente, Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial e programa Benefício de Prestação Continuada (BPC) na escola.

A formação dos docentes que trabalham com estudantes do PAEE é um dos fatores imprescindíveis para a inclusão escolar destes sujeitos. Para que ocorra em

todas as escolas, é preciso pensar em uma formação que contemple todos os âmbitos que permeiam as instituições escolares. O MEC, por exemplo, disponibiliza o Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial, com o objetivo de apoiar a formação de professores para atuar nas salas de recursos multifuncionais e em classes do sistema geral de ensino, em colaboração com as Instituições Públicas de Educação Superior (IPES).

De acordo com o próprio MEC, são ofertados cursos no nível de aperfeiçoamento e especialização, na modalidade à distância, através da Universidade Aberta do Brasil (UAB), na modalidade presencial e semipresencial por meio da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica – RENAFOR. No entanto, para ter acesso ao programa, as instituições escolares públicas solicitam por meio do sistema PDE Interativo, a requisição de formação para a Secretaria Estadual de Educação – SEDUC ou SEC, ou para as Secretarias Municipais de Educação – SEMED, que validam e enviam ao Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente. O Fórum por sua vez organiza o Plano Estratégico de Formação docente e o conduz ao Comitê Gestor da Rede Nacional de Formação/ MEC, que é encarregado pela sua aprovação e auxílio financeiro.

O programa vem com o formato de formação preestabelecido através das instâncias superiores da educação, ou seja, são eles que definem o tema, a carga horária, os formadores, o local, dentre outros. Apesar de ser uma proposta relevante para a formação docente, de acordo com Gatti e Barreto (2009), é frequente nas pesquisas críticas sobre formação continuada, a limitada ou a ausência da participação docente na decisão de políticas de formação docente, como categoria profissional, e na criação de projetos que têm na escola a sua realização pedagógica como centro. Dessa forma os docentes,

[...] não se envolvem, não se apropriam dos princípios, não se sentem estimulados a alterar sua prática, mediante a construção de alternativas de ação, ao mesmo tempo em que se recusam a agir como meros executores de propostas externas (GATTI e BARRETO, 2009, p. 202).

Mesmo sendo ofertada as políticas de formação que não satisfaçam os docentes, a formação continuada se faz necessária, pois, não se apresenta apenas como um recurso para driblar os problemas de qualidade no ensino, mas, abre expectativas para estabelecer ações coletivas, na procura da qualidade do trabalho

docente. Os docentes precisam ser considerados como parceiros fundamentais para iniciar e potencializar qualquer reestruturação educacional (RODRIGUES e RODRIGUES, 2011).

Na mesma direção das diferentes propostas de formação, tem-se a Meta 4 do PNE que é:

Universalizar, para a população de quatro a dezessete 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, 2014, p. 55).

Com a implantação da política de inclusão escolar, entre 2008 e 2016, o Observatório do PNE constatou que os dados em 2016 evidenciaram a maior parte das matrículas dos estudantes do PAEE da rede pública se centraliza em classes comuns (94,2%), indicando um processo de ruptura com o histórico da exclusão escolar. Enquanto na rede privada a maior porcentagem de matrículas encontra-se em escolas especiais (69,1%).

Com relação às etapas de ensino, os dados indicam que quanto mais elevada for a etapa, maior a centralização de matrículas em classes comuns. Na Educação Infantil teve um aumento de 56,6 pontos percentuais nesse indicador desde 2007, chegando a 84,2% das matrículas em 2016. Nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, a ampliação foi de 34,3 e 11,4 pontos percentuais, atingindo 79,2% e 97,4%, respectivamente. No Ensino Médio, o acréscimo foi de 16 pontos percentuais, registrando 98,6% das matrículas em classes comuns.

Os dados do Observatório também apresentam que somente o Paraná possui menos de 70% das matrículas de estudantes do PAEE em classes comuns (52,7% em 2016). O estado de Minas Gerais é o segundo com menor percentual, 72%. Todas as outras Unidades Federativas possuem taxas acima de 74%, revelando a alta concentração de matrículas em salas comuns.

Não existe dados para o monitoramento desta meta em outras décadas, porque as pesquisas do Censo Escolar e do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE não levantavam informações precisas que possibilitasse o diagnóstico do cenário da Educação Especial. Estas duas fontes de dados impossibilitam comparações pelo fato de adotarem critérios expressivamente distintos



para a caracterização da deficiência. Além disso, o Censo Demográfico do IBGE não faz nenhuma menção à população com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Tal descuido é indício do descaso histórico em relação ao tema.

Ainda que os indicativos de 2016 sejam motivo para comemoração, a meta 4 do PNE destaca alguns desafios implicados na ampliação dos avanços que resultem em significativas mudanças, como por exemplo, o prosseguimento de investimentos na formação de professores, no desenvolvimento das práticas pedagógicas, na acessibilidade tecnológica e arquitetônica, na criação de redes de aprendizagem, na instalação de cooperações entre a intersectorialidade da gestão pública e os atores da comunidade escolar.

Em relação à formação docente para a inclusão escolar, a meta 4 do PNE não apresenta nenhuma novidade, pois apresenta enquanto estratégia incentivar o tema nos cursos de licenciatura e em cursos de formação para profissionais da educação, assim como, em nível de pós-graduação, nas teorias de aprendizagem, nos referenciais teóricos e nas metodologias de ensino-aprendizagem referentes ao atendimento educacional de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O status desta estratégia está em andamento no plano formal, pois, já existe esta menção nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Especial.

Outra estratégia é a criação e a ampliação de parcerias para a expansão de formação continuada e a produção de material acessível, por meio de parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público. O objetivo desta estratégia é também ampliar a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade imprescindíveis ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino. A situação desta estratégia atualmente está como não realizada no observatório do PNE, pois não existe dados para sua adequada avaliação.

As reflexões apresentadas nesta seção visam constituir um paralelo entre os pressupostos da inclusão escolar, a Educação Especial e as políticas nacionais atuais, em particular aquelas que repercutem na formação dos docentes. Se a construção da

trajetória de formação docente colocasse em prática todos os princípios citados nos documentos, se estaria contribuindo para a ampliação efetiva das oportunidades educacionais a todos os educandos. É necessário oferecer concretas possibilidades de formação continuada e estimular que o professor deseje e procure efetivar esta formação.

## **2.4 A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e sua proposta para a formação docente**

Pensando em um debate sobre a inclusão social de uma forma mais abrangente, em 2015, foi publicada a lei mais atualizada, no que se refere a inclusão dos sujeitos com deficiência. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), é um divisor de águas para o sistema de proteção, promoção e direitos das pessoas com deficiência, deste modo, reiterando no documento a importância de um sistema educacional inclusivo. Embora o texto da LBI admita a importância do avanço da inclusão escolar no Brasil, a mesma não prevê de maneira clara e objetiva como, quando e onde realizar os programas de formação docente com a temática da Educação Especial.

Por exemplo, no que se refere ao Capítulo IV Do Direito à Educação, o Artigo 28 da LBI define que é dever do poder público garantir, designar, desenvolver, implementar, impulsionar, acompanhar e avaliar: “X - Adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2015, p. 9).

Os pressupostos presentes na LBI sobre a formação docente já tinham sido esclarecidos e definidos em outros documentos oficiais tais como: na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no Plano Nacional de Educação, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, dentre outros. Continuamente é percebido nos documentos oficiais algumas lacunas e a necessidade de reforçar somente a importância que tem a formação docente para se desenvolver um trabalho de qualidade no âmbito escolar.

No entanto, a LBI não faz referência de nenhuma novidade no que se refere a formação docente, apenas existe um reforço da necessidade de ter-se docentes capacitados nas escolas. Apesar do aspecto de reforço da ideia, considera-se como uma conquista para a formação inicial do docente, a obrigatoriedade de componentes curriculares com conteúdo sobre as diversas deficiências em cursos superiores e de educação profissional. No entanto, não é o que vem ocorrendo, como observa-se nos estudos científicos de Martins (2011) e Mendes (2015).

É importante salientar que um projeto educacional inclusivo não se efetivará com base apenas na aplicação dos dispositivos legais. Mas, como resultante da execução das políticas públicas de educação, dos processos em defesa da educação, do compromisso da escola pública, da compreensão de sua importância por parte dos profissionais da educação, com destaque nesse momento da inclusão escolar.

Por fim, a LBI parece deixar à cargo dos estados e municípios as definições, detalhamentos e o tamponamento das lacunas na formação docente, no entanto, o que se observa é que estas definições não estão acontecendo ou continuam sendo omissas. Uma alternativa para consolidar os programas de formação docente, seria uma parceria firmada entre as instituições escolares e o poder público para que unidos instituíam diretrizes e normas mais definidas, com a finalidade de que as instituições educacionais possam ofertar processos formativos a partir das demandas do cotidiano dos docentes.

## **2.5 Diretrizes para a educação inclusiva no estado da Bahia: dialogando com a formação docente**

Para acolher as demandas dos estudantes da Educação Especial e dos profissionais da educação, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia vem construindo desde o início de 2014 as diretrizes para a Educação Inclusiva no estado. O documento tem como finalidade disseminar os ideais da inclusão escolar, nortear as práticas pedagógicas dos docentes e orientar a organização das estruturas escolares.

Como já era esperado, as diretrizes apoiam a formação docente para a prática pedagógica inclusiva, tanto dos profissionais que estão no sistema geral de ensino,

quanto dos docentes do atendimento educacional especializado. No entanto, no Brasil e na Bahia, muito ainda precisa ser feito para que os direitos conquistados através das leis e documentos oficiais sejam realmente efetivados no cotidiano da escola.

O documento das “Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia” foi divulgado para toda sociedade em Julho de 2017, sendo este organizado por diversos colaboradores que estão diretamente ligados à Educação Especial no próprio estado, dentre eles: os Centros de Atendimento Educacional Especializado, os Centros de Apoio Pedagógico, Federações, Associações, Conselho Estadual de Educação, Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), familiares dos sujeitos da educação especial e outros. Através de uma parcela desta rede de colaboradores, o sistema estadual de educação conta atualmente com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que está disponível para mais de oito mil estudantes da Educação Especial. Assim, são 65 Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), 12 Centros de Atendimento Educacional Especializado e seis instituições conveniadas (SEC-BAHIA, 2017).

Para contemplar as demandas vindas das diferentes instituições de ensino do Estado da Bahia, o texto oficial das diretrizes está dividido em 12 capítulos, além disso, encontra-se as considerações finais, referências e anexos. Dentre os diversos capítulos, o que contempla o objetivo deste trabalho é o de número seis: “Formação Docente para a Prática Pedagógica Inclusiva”, pois este tópico envolve exclusivamente a discussão sobre a formação de professores. No entanto, compete destacar que durante todo o documento podemos encontrar menções à esta formação.

Os pressupostos presentes nas diretrizes sobre a formação docente já tinham sido esclarecidos e definidos em outros documentos oficiais, tais como: na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no Plano Nacional de Educação, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e na Lei Brasileira de Inclusão. A persistência em reforçar algumas demandas da formação é importante para alertar e tentar cobrar das autoridades efetivas ações no campo formativo dos docentes, no entanto, o reforço não satisfaz na prática as necessidades dos profissionais que estão em sala de aula.

As Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia também afirmam a autonomia e a capacidade das pessoas com deficiência para estarem com todos na sociedade em igualdade de condições. Assim como, reafirma o direito das pessoas com deficiência a ter acesso às instituições escolares, assim, superando a construção histórica da exclusão, na qual pessoas com deficiência só poderiam e conseguiram frequentar as escolas especiais (MENDES, 2010).

Nessa perspectiva, a inclusão escolar é importante não só para as pessoas com deficiência, mas para todos os sujeitos envolvidos no processo, já que garante a todos a oportunidade de aprender a conviver com a diferença. Para isso, é importante que se tenham docentes comprometidos e bem formados nas instituições escolares para atuar com o público variado de estudantes para qual se destina a educação especial.

Entretanto, para termos docentes formados para atuar na inclusão escolar, é necessário que as Instituições de Ensino Superior (IES) formem este professor e que contemplem em seus currículos os componentes curriculares obrigatórios e optativos que discutam sobre a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. As diretrizes confirmam essa desatenção que as IES tiveram e ainda têm com a formação docente, ou seja, os programas são constituídos seguindo um padrão único de compreensão de homem, de escola, de estudante, de processo de ensino-aprendizagem, de cultura e de sociedade. Este exemplo de formação não corresponde com as orientações educacionais atuais, conferidos pelo sistema de inclusão escolar (SEC-BAHIA, 2017).

A formação dos docentes especializados para o trabalho com estudantes do PAEE, as Diretrizes determinam que os profissionais deverão apresentar certificados de instituições reconhecidas pelo Ministério da Educação (MEC), em programas de formação que contemplem ao profissional a construção de conhecimentos e práticas educacionais inclusivas que levem em consideração os temas envolvendo o desenvolvimento cultural, linguístico, cognitivo, psicossocial dos estudantes com deficiência (SEC-BAHIA, 2017).

As temáticas dos programas de formação necessitam abordar os desafios e as demandas do sistema geral de ensino e as especificidades do estudante da Educação Especial, em espaços e contextos dinâmicos, a complexidade do ensino e

aprendizagem. Assim, os formatos de formação continuada poderão acontecer da seguinte maneira, de acordo com as diretrizes:

- I. Curso 100% presencial, com carga horária mínima de 120 horas/aulas.
- II. Curso de educação a distância, em instituições regulares, que contenha no mínimo 30% de aulas práticas.
- III. Formação Modular Certificada com no mínimo 30% de aulas práticas.
- IV. Capacitação em serviço sistematizada e certificada por instituições dos governos federal, estadual e municipal voltadas para essa finalidade e que contemple os currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para o atendimento das necessidades educacionais especiais dos estudantes da Educação Especial (SEC-BAHIA, 2017, p. 81).

Estas são as propostas de formação docente listadas pelas diretrizes, com a finalidade de formar o profissional para trabalhar com os educandos da Educação Especial, no entanto, a formação em serviço e a formação continuada é algo que já vem sendo tratado desde a Resolução 02/2001, recomendando que esta formação seja destinada aos professores que já estejam atuando nas salas de aula com os estudantes do PAEE.

Outro ponto destacado no documento, é o reconhecimento de se buscar meios, formas, recursos e instrumentos para tornar viável a formação inicial e continuada, baseada nos atuais desafios da inclusão educacional de todos os estudantes. Para tentar suprir as brechas deixadas na formação inicial e/ou continuada dos docentes, a alternativa destacada nas diretrizes compreende que os:

[...] cursos de formação docente (inicial e continuada), promovidos pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia deve reservar da carga horária total prevista, o mínimo de 10 (dez) horas/aulas, para a abordagem de conteúdos voltados ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial (SEC-BAHIA, 2017, p. 82).

Apesar desta alternativa ser um salto qualitativo para a formação dos docentes no Estado da Bahia, as dúvidas que ficaram são: qual será o período de efetivação desta proposta? Qual será o órgão estadual responsável pela oferta e seleção dos conteúdos voltados para a Educação Especial? Quem são os profissionais formadores para este mínimo de 10 horas/aula na formação do docente? Como será diluído este mínimo de 10 horas/aula no curso de formação? Algumas lacunas encontram-se

presentes no documento, portanto, é preciso refletir sobre algumas demandas e detalhar como elas serão realizadas na formação do docente.

Dentre as diferentes demandas da formação docente, apenas a publicação de documentos norteadores para a área da Educação Especial não resolve os problemas que circundam a exclusão escolar dos sujeitos com deficiência e a falta de preparo dos profissionais. O que precisa ser feito é a efetivação das propostas que estão dispostas no referencial por parte do Estado, além da reunião dos esforços de toda a comunidade escolar para que as diretrizes se consolidem no cotidiano das instituições estaduais, por meio das diferentes práticas pedagógicas inclusivas.

As Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia é uma conquista para a rede pública de ensino e para o sistema de proteção, promoção e direitos das pessoas com deficiência, oferecendo estratégias para um sistema educacional inclusivo. O documento oficial, embora perceba a importância do avanço da inclusão escolar, não prevê de maneira inequívoca e descritiva como será realizada a formação docente para o trabalho com a inclusão escolar.

Precisamos considerar os docentes como sujeitos que possuem, usam e criam saberes característicos ao seu trabalho, que tem um papel muito importante nas instituições escolares, além de possuir uma posição essencial em relação ao conjunto dos agentes escolares, são eles que lidam no cotidiano com os estudantes, sendo os principais mediadores, atores e autores dos saberes escolares e culturais na sociedade. A formação de professores é um tema relevante e que precisa ser debatido, pois os desafios postos à escola na atualidade demandam do trabalho educativo um profissional com perfil flexível e engajado nas novas práticas educacionais (PIMENTEL e SANTOS, 2014).

Em geral, ressalta-se que qualquer ação positiva, assegurada pelo setor público e voltada para a inclusão dos sujeitos para a qual se destina a Educação Especial, precisa ser comemorada. Dessa forma, é esperado que as instituições escolares se sensibilizem com as diretrizes e que exista uma fiscalização para o cumprimento das propostas estabelecidas no documento.

### **3 TESSITURAS DA FORMAÇÃO DOCENTE**

Existe uma mobilização em torno do tema da formação continuada, atualmente a produção teórica é crescente, encontros oficiais e não oficiais proporcionam debates e uma circulação de análises e orientações. A partir das diversas pesquisas, são demandadas que os sistemas de educação invistam progressivamente no ensaio de alternativas para a formação continuada docente. A maioria das propostas de atividade formativa continuada das quais participam os docentes, são de cursos presenciais, apesar da crescente utilização de cursos semipresenciais e à distância.

Este capítulo tem como objetivo demonstrar o embasamento e o reconhecimento da profissionalidade docente e as premissas para um processo formativo comprometido e efetivo na inclusão escolar. Ao considerar o aprofundamento que as publicações legais possibilitam na temática da inclusão escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial, entende-se que já chegou o momento através do qual as instituições escolares se posicionem autonomamente. Considera-se que a escola necessita tomar para si a tarefa de ofertar espaços formativos cotidianos, que ofereçam a reflexão e ação de seus docentes com intenções e objetivos ajustados as suas realidades, perspectivas e condições.

Para isto, serão discutidas diferentes perspectivas que incidem sobre a formação continuada nas últimas décadas, com o propósito de avançar nos conhecimentos da área.

#### **3.1 Os saberes docentes**

O docente em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos de acordo com a sua necessidade, sua finalidade, suas experiências, seus percursos profissionais e formativos. Através da variedade de práticas pedagógicas e dos saberes docentes, busca-se recuperar o papel do professor, evidenciando a importância de se refletir a formação em um enfoque que ultrapasse os conhecimentos acadêmicos, abarcando o desenvolvimento profissional, pessoal e organizacional da profissão docente.

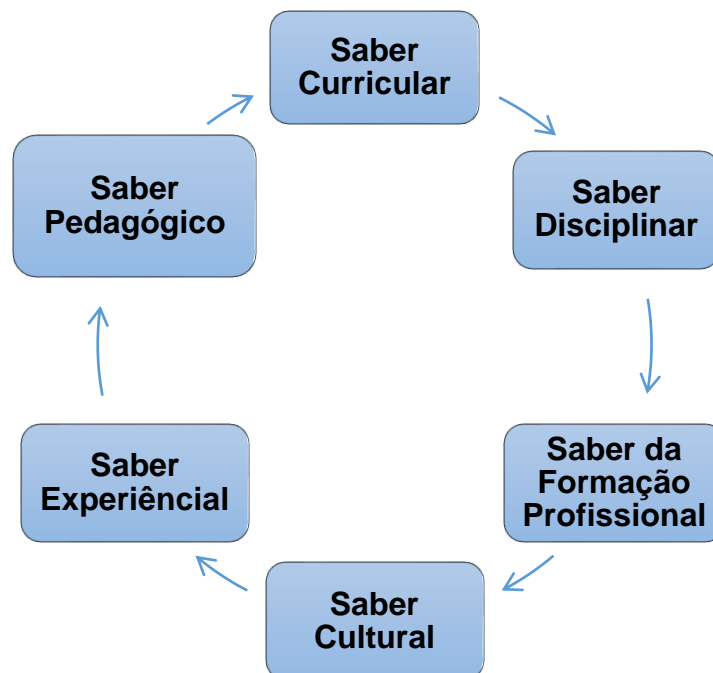


Segundo Tardif (2014), as relações dos docentes com os saberes não são ligações estritamente intelectuais ou cognitivas, ou seja, são relações mediadas pelo trabalho que oferece princípios para encarar e solucionar situações cotidianas. Para isto, é necessário conceber o professor em sua própria formação, em um processo de auto formação, de reordenação dos saberes iniciais em paralelo com sua vivência prática. De tal modo que seus saberes vão sendo instituídos por meio de uma reflexão na e sobre a prática (PIMENTA, 2005).

Pode-se destacar que estes saberes não atuam de forma equilibrada e linear na atuação docente. Dependendo da aplicabilidade destes saberes em sala de aula, um professor, subjetivamente, pode escolher por dar mais relevância à saberes mais eficazes. De acordo com Tardif (2014), os saberes aprendidos na prática do cotidiano podem ser mais apreciados pelos docentes quando estão desempenhando seu papel profissional.

O docente pode abranger diferentes saberes que são mobilizados e derivados de diferentes fontes específicas da profissão, não necessariamente em uma ordem rígida, mas, envolvendo o saber:

**Diagrama 1 – Saberes docentes**



Fonte: Elaboração Própria.

O saber curricular está ligado aos guias escolares, que é relativo também à transformação da disciplina em programa de ensino; O saber disciplinar, é aquele que está articulado entre os conteúdos e as matérias ensinadas na escola; O saber da formação profissional está dividido em duas etapas, sendo elas: a formação inicial e a contínua; O saber cultural, obtido a partir da trajetória de vida e de pertença do profissional a uma cultura particular; O saber experiencial vem da prática cotidiana da profissão e o saber pedagógico, é aquele que envolve a questão do conhecimento ao lado do saber da experiência e dos conteúdos específicos, e que será construído por meio das necessidades pedagógicas reais (TARDIF, 2014 e GOODSON, 1995).

Dentro dos saberes docentes é importante que o profissional saiba como planejar, como mediar, como selecionar e organizar de forma sequenciada os conteúdos, como reconhecer as lacunas de aprendizagem, como acompanhar o percurso de aprendizagem dos estudantes, como intervir na sua zona potencial de conhecimento, estes são os saberes especializados da docência.

Dentre os diferentes saberes, foi selecionado para tratar neste capítulo, o saber da formação profissional que abrange a formação inicial e a continuada, no entanto, o enfoque maior é na formação contínua. A implantação e o desenvolvimento destes saberes no ensino e na formação de professores têm sido uma das finalidades no andamento da profissionalização docente que, nos últimos tempos, tem procurado estabelecer um repertório de informações e determinar alguns conhecimentos para a formação.

### **3.2 A formação docente, um tecido de diversos fios**

O estudo sobre Formação de Professores tem destacado a importância de diferentes variáveis e peculiaridades que o docente deverá possuir para ser “bem-sucedido” na sua profissão. Em um estudo desenvolvido por Shulman (1986 apud RODRIGUES e RODRIGUES, 2011) foram destacadas três características que parecem ser mais relevantes para o “sucesso” da profissão docente: as capacidades, que são os interesses, conhecimento e habilidades; as ações, que são os comportamentos, atividades e atuações e os pensamentos, que estão associadas as emoções, cognição e metacognição.

Estas capacidades, ações e pensamentos necessitam ser utilizadas em campos de execução diversificadas, exigindo do profissional quase uma “missão impossível”, devido a multiplicidade de tarefas que o professor tem que dominar na sua profissão. Para acontecer as articulações entre estas características no processo de formação docente, é importante conhecer alguns conceitos trabalhados na literatura da área.

O conceito da palavra **FORMAÇÃO** pode estabelecer, inicialmente, três fios distintos para se refletir. O primeiro fio pode surgir da ideia de “fôrma”, assim, pode-se refletir a formação enquanto processo de “manter na fôrma” o docente, um procedimento mais implicado com o restringir e com o limitar. É como se o docente fosse o preparo de um bolo, que depois de pronto, precisa ser colocado em uma fôrma, seja ela redonda, quadrada, oval, dentre outros. Esta formação ocorre através de moldes predeterminados, que não levam em conta o sujeito e o saber do docente (FURLANETTO, 2003).

O segundo fio pode ser remetido à palavra “forma”, do qual pode-se refletir em um percurso de formação que permita o docente procurar os próprios formatos, aqueles que facilitem sua expressão. Esta forma pode ser flexível ou não, quem decide é o contexto e o momento da vivência profissional do docente, pois, em alguns períodos torna-se conveniente tomar uma certa forma e em outros momentos outra forma. A mudança de forma vem através de rupturas significativas e do despertar para uma nova situação.

O terceiro fio é da palavra “ação”, assim, permitindo que o docente manifeste seus anseios e tenha um resultado diante do que se faz, que no caso é a formação. O agir é um ato que pode movimentar e transformar aquilo que está sendo colocado diante do sujeito, o mais importante é que se reflita e analise as possibilidades nos diversos segmentos do ato educacional. A formação pode colocar o docente para agir em determinadas e diferentes situações, ou seja, se antes o profissional ficava paralisado sem saber o que fazer, depois da formação, poderá tomar atitudes diferenciadas que valorize o contexto em que elas se encontram.

Para Arroyo (2009), a palavra “formação” tem ligação direta com a “deformação” dos sujeitos, pois o autor acredita que a deformidade é uma exigência para a formação dos trabalhadores em educação. A deformação vem para derrubar e reconstruir as auto-imagens da profissão docente. Deste modo, o professor não é um

indivíduo pronto, ele está sempre se constituindo em seu profissionalismo e em sua humanidade. Segundo Vasconcellos (2007), o que cabe é confiar neste vir a ser do docente, assim como, não pode-se cair no discurso raso e exigir que o profissional tenha em sala de aula uma produção totalmente autônoma e criativa nos primeiros anos de trabalho.

Até porque, é impossível construir um modelo único de formação, haja vista que, as professoras e os professores parecem seguir uma base própria de formação, compreendendo, em seu processo, vivências e experiências que derivam das preferências pessoais (FURLANETTO, 2003). Deste modo, as ações pedagógicas do docente não significam simplesmente a composição de seus aprendizados teóricos, mas também de seus conhecimentos culturais vividos a partir do lado de quem aprende. Arroyo (2009), compartilha da mesma ideia quando afirma que a profissão docente é constituída a partir de uma produção histórica que apresenta os sinais da formação cultural e social.

Através dos diversos fios condutores, alguns docentes assumem a própria formação, isto representa responsabilizar-se pelo seu próprio enriquecimento, fazer suas opções, participar dos períodos formativos que lhes são ofertadas pelas políticas públicas, pelas instituições de ensino e até mesmo pelo próprio caminho percorrido ao longo da vida. Segundo estudos realizados por Furlanetto (2003), os docentes aproveitam os mais diferenciados recursos para estar em movimento formativo, como por exemplo, em conversas com colegas, com gestores escolares, através de supervisões, de cursos de formação, de ciclos de formação, dentre outros.

Os grupos de profissionais de ciclos de formação vêm aprendendo as formas de trabalhar com a criatividade e competências nas diversas instâncias educacionais. De acordo com Arroyo (2009), o que é insuficiente em diversas escolas, são as condições materiais, espaços e tempos, bibliotecas, incentivo e remuneração adequada para os docentes investirem em livros para ler e participar de eventos culturais, já que os professores são considerados agentes de cultura. Necessita também uma disposição para um trabalho mais coletivo, menos solitária, falta segurança e harmonia entre os agentes que trabalham no ambiente institucional.

O modelo de escola e de mestre que os centros reproduzem na ocupação dos tempos e espaços é para o aulismo, para ser meros aulistas. Essas lacunas no aprendizado são irreparáveis. Como esses mestres vão valorizar a escola como espaço cultural, de socialização,

de convívio, de trocas humanas se a escola em que estudam e se formam não equaciona tempos, espaços, atividades de cultura, convívio e socialização? (ARROYO, 2009, p. 131).

A realidade retratada por Arroyo (2009), é encontrada em quase uma totalidade de instituições de ensino destinados aos cursos de licenciatura das universidades e faculdades. Para além do que foi descrito pelo autor, percebe-se que a diversidade dos sujeitos da educação também é negada enquanto um componente cultural obrigatório, pois, o que nota-se é a constante fuga da abordagem da diversidade nos diferentes currículos.

Esta situação está relacionada com o conceito de formação que é adotado pelas Instituições de Ensino Superior, assim, podendo considerar a formação não só como uma atividade de aprendizagem centrada nos espaços e tempos demarcados e precisos, mas também como ação vital de construção de si próprio (PINEAU, 1983 apud MOITA, 2013). Essa construção de si próprio já é um processo de formação, através dos variados polos de relação com outros sujeitos e suas identificações.

É reconhecido atualmente algumas tentativas para incentivar os docentes a que serem sujeitos de sua própria formação, assim, modificando o foco tradicional que os considera apenas como recursos humanos, incorporados e equacionados no mesmo pensamento gestor dos recursos físicos e tantos outros (ARROYO, 2009). O docente pode pleitear sua formação a partir do seu interesse, necessidade e curiosidade, de maneira autônoma e segura do que se deseja conhecer.

### 3.2.1 A construção da formação docente

A construção da formação docente não pode ser registrada separada dos processos culturais mais amplos, dos valores e ideias, da herança histórica que vem concretizando uma definida cultura social e política, nem dos interesses das classes, dos governos, das potências econômicas que podem fazer desenvolver ou adiar a materialização dessa cultura formativa. Assim como descreve Arroyo (2009), a cultura escolar e a cultura profissional é preparada de vários fios condutores com uma herança complexa, no entanto, privilegiar somente um fio, uma proporção, como por exemplo, o nível de consciência política, não dá conta da complexidade desse legado.

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um **percurso** de formação, no sentido em que é um **processo** de formação (MOITA, 2013, p. 115, grifo do autor).

O sistema de formação pode ser considerado enquanto uma dinâmica que vai sendo construído, formado, transformado, em interação constante ao longo da história dos sujeitos. A literatura sobre a formação docente é extensa e carrega uma representação que nutre o ideário, as políticas, os currículos e as políticas de formação profissional. O registro da figura do docente socialmente desejada, é aquela que transita entre o profissional que precisa ser progressista, atualizado, comprometido, qualificado, globalizado e inclusivo, no entanto, para isto acontecer, o docente tem que ser pesquisador, politizado, crítico e reflexivo, para assim, formar cidadãos participativos.

Perante tantos apelos, tantos pedidos, cobranças, modismos, Vasconcellos (2007), questiona que o docente pode ficar confuso quanto à seu trabalho. Para orientar o profissional que queira ser efetivamente docente, o autor destaca que é preciso trabalhar com a realidade que se tem em sala de aula, não adianta continuar se lamentando ou indo em direção ao escapismo. O docente ao refletir sobre sua condição profissional, precisa se adequar com a realidade dos estudantes, assim como, acreditar na potencialidade da instituição escolar para lecionar, mesmo sabendo que este é o país de pluralidades culturais e de incoerências.

Os professores precisam alargar o seu repertório cultural e para isto acontecer, é imprescindível ter contato com as mais diferentes realidades e ser capaz de passar isso para os seus estudantes. Ninguém pode gostar daquilo que não conhece. Trabalhar com os diferentes sujeitos é justamente reconhecer a diversidade humana e suas particularidades, além de tudo, contribuir para que todos os sujeitos possam respeitar as diferenças.

Entretanto, perante as diferentes dificuldades ligadas as particularidades de cada estudantes, a tendência pode ser a do docente se acomodar na sua administração do cotidiano, ao invés de avançar para o caminho das mudanças. Segundo Vasconcellos (2007), esta situação pode acontecer diante de qualquer

situação problema enfrentado pelos professores e suas omissões podem ser representadas em seis atitudes:

a) Descompromisso: não se sente implicado no/pelo problema e as justificativas empregadas são: “não é comigo”; “isto não é problema meu”. Nesta situação, também não se preocupa em cobrar de quem seria o responsabilizado pelo problema;

b) Transferência de responsabilidade: posição reativa, de acusação e diz que a “falha é de ...”;

c) Comportamento Mágico: acredita em uma saída a partir de fora do seu cotidiano, assim, espera-se que: um certo dia alguém vai lembrar de nós, alguma pessoa virá nos salvar; afinal, nós somos fundamentais ou quem sabe nós temos sorte e entra um bom dirigente nos cargos de secretaria de educação;

d) Condicional: regula a sua transformação à transformação do outro, espera que o outro faça primeiro, ou seja, “se isto mudar, então eu mudo”; podendo também manifestar uma circunstância de dependência, de falta de autonomia;

e) Impotência: o indivíduo não se sente apto para modificar a realidade;

f) Criticismo: Sempre existe uma justificativa para não mudar; a classificação de problemas da prática é a prova ideal para suscitar justificativas por várias décadas.

Esta pode ser, inclusive, uma forma sutil de resistência: fica-se discutindo eternamente os problemas e nunca se entra no estudo de alternativas possíveis de enfrentamento e superação; passa-se uma certa imagem de educador “crítico”, garantindo, no entanto, o eterno imobilismo... Se o compreender a realidade for apenas para justificar o nada que se faz, é melhor não perder tempo com isto! (VASCONCELLOS, 2007, p. 70).

Através desta relação de atitudes, não se pretende culpabilizar o docente por todos os problemas e o que acontece de ruim na educação, pelo contrário, esta grande responsabilização pode gerar uma angústia paralisante, além de ser uma maneira sutil de invalidar a capacidade da ação docente. O que não se quer é um profissional estático e para isto acontecer, é preciso parar de ficar justificando os déficits através das demandas estruturais e tentar procurar modificar aquilo que está ao alcance no cotidiano, articulando a prática individual com a ação mais geral. Trata-se dos profissionais obterem posturas interventivas, enfrentando a realidade, com compromisso de lutar para alcançar a mudança significativa.

Esta postura compromissada do docente vai ao encontro da concepção apresentada por Nóvoa (2014), quando destaca que os docentes precisam participar ativamente, inserindo-se como inerentes aos processos e movimentos de mudanças no âmbito educacional, uma vez que a conquista depende da concretização e do desenvolvimento no contexto institucional. Este processo de compreender a mudança de ações por parte dos profissionais, poderia ser refletida já na prática formativa inicial.

O que sobressai durante a maioria das práticas formativas é a fundamentação pautada no provimento de recursos teóricos e técnicos aos docentes e estes, por sua vez, parecem não poder ou não anseiam usar grande parte deles (FURLANETTO, 2003). Entretanto, alguns programas de formação já estão atentos para que os docentes conheçam melhor os educandos não apenas enquanto sujeitos de aprendizagens, de alfabetização, de leitura, de escrita e cálculos matemáticos, mas como sujeitos culturais, sociais e humanos. Conhecê-los cada um na concretude de sua existência e desconstruir o imaginário midiático e social que impõe em suas imagens, é como derrubar barreiras.

O que se observa é que o docente diante de uma situação de mudança da sua realidade cotidiana, como por exemplo, a chegada de um estudante público-alvo da Educação Especial na sua sala de aula, tende a organizar atribuições para cada setor que este aluno passa pela instituição. Assim sendo, se for para este estudante aprender, será por conta da professora do AEE; Se for para este estudante comer, será o papel da auxiliar de sala ou do profissional de apoio; Se for para este estudante expressar-se artisticamente, será o papel do professor de artes e assim por diante.

O diferente pode paralisar o profissional que está em sala de aula e assim, pode ser criado um perverso jogo de “empurra-empurra”, ou seja, “Ah, isto não é da minha competência!”, “Ah, isto não é comigo!”, mas, o que deveria ser pensado e feito é acreditar que sim, todos os estudantes são da responsabilidade de todos os profissionais e precisa tomar para si a responsabilidade do seu aprendizado, valorizando a potencialidade que existe em cada um. No entanto, as pesquisas retratadas por Vasconcellos (2007), destacam que no âmbito escolar a responsabilidade pelas diferentes ocasiões e soluções é quase sempre encarregada a terceiros.

Costuma-se dizer, e com razão, que não se pode jogar **toda** a responsabilidade nas costas do professor. No entanto, há o perigo de,



ao se tentar evitar este enfoque, cair no polo oposto, qual seja, o professor **nada** teria a ver com isto (“sou mais uma vítima do sistema”); manifesta-se aqui a postura determinista: “Bem, então, diante de uma criança que não foi desejada pelos pais, eu nada posso fazer...” (VASCONCELLOS, 2007, p. 117, grifo do autor).

Diante do que foi exposto pelo autor, a atitude do docente é novamente pensada dicotomicamente, através de uma simples negação, ou seja, na tentativa de se liberar das culpas, muitos terminam se eximindo também das suas obrigações. Portanto, sem “culpa” é igual a não ter responsabilidade. A estratégia de sobrevivência pensada pelo professor é repassar suas atribuições para outrem, quando são defrontados em situações que se sentem absolutamente impotente.

Para superar esta visão de profissional “fraco” e “inútil”, Vasconcellos (2007), traz uma abordagem destacando que o docente necessita reconhecer suas responsabilidades e limitações, pois, já estando identificadas, fica mais fácil enfrentar a realidade educacional. Pautada no pensamento e na ação dos docentes, são lançadas três categorias e que de acordo com o autor, são:

a) **Criticidade:** ir além dos discursos, da aparência, das intenções genéricas, dá má direção ideológica, das pseudo superações, resgatar o leque de complexidade, as prováveis redes causais, superando o senso comum e a manifestação repentina. Portanto, é necessário buscar o núcleo dos processos, sejam sociais ou naturais, dentre outros.

b) **Totalidade:** perceber que a situação em que envolve o problema, possui suas diversas relações, ou seja, é preciso procurar levar em conta os distintos pontos de vista e buscar o entendimento em conjunto.

c) **Historicidade:** A apreciação da gênese e desenvolvimento do problema é determinante, visto que permite a localização no movimento da história: como se chegou até este posto e como se pode retirar isto. Em medidas de superação, aponta também para o caminho de processo, ou seja, perceber que as mudanças não acontecem de uma só vez.

O que se verifica é que nem todos os profissionais estão devidamente interessados e/ou comprometidos com a mudança. Pois, existe um processo que invisibiliza aqueles que, segundo Nóvoa (1992), devem ser os construtores e produtores da profissionalidade do docente, ou seja, os próprios profissionais. Para reverter este processo de invisibilidade é preciso investir em boas práticas,

instaurando, para isso, políticas que fortaleçam a profissão docente, os seus saberes e os seus campos de atuação.

O trabalho do professor é bem complexo e importante, sendo necessário preparação para exercê-la. De acordo com Vasconcellos (2007), mesmo aqueles profissionais que saíram dos melhores centros universitários sabem que não possuem o total domínio que a atividade requer, assim, tem-se a necessidade de uma contínua formação. Que pode ser ofertado através de políticas oficiais, de tal forma que não torne os docentes em uma profissão dominada apenas pelos que estão nos bancos universitários, pelos peritos ou pela “indústria do ensino” (NÓVOA, 2013).

Na mesma perspectiva Gatti (2010), apresenta que a formação de professores tem que partir do campo da prática e acrescentar a este os conhecimentos necessários, os fundamentos e as mediações didáticas do trabalho educacional. Portanto, as propostas de formação necessitam ser centradas na potencialidade de autocrescimento do docente, no reconhecimento de uma base de conhecimentos já existente no seu acervo profissional, como base no trabalho dos novos conceitos e opções.

Na atualidade, temos certeza de que a educação só mudará se os professores mudarem, mas os contextos em que esses interagem também deverão fazê-lo. Se o contexto não muda, podemos ter professores mais cultos e com mais conhecimento pedagógico, mas não necessariamente mais inovadores, já que o contexto pode impossibilitar-lhes o desenvolvimento da inovação ou pode leva-los a se recolherem em seus microcontextos, sem repercutirem com sua prática uma inovação mais institucional (IMBERNÓN, 2010, p. 55).

Por fim, segundo Garcia (2009) e Imbernón (2011), ser professor no século XXI implica o reconhecimento de que o conhecimento e os estudantes se transformam em uma velocidade maior à que se estava habituado e que, para prosseguir oferecendo uma resposta correspondente ao direito de aprender dos educandos, tem-se que fazer um esforço redobrado para continuar seguindo aprendendo.

### **3.3 O fio da formação continuada**

Durante algum tempo a formação docente, de certa maneira, tinha um caráter terminal após a conclusão do curso de licenciatura. Segundo Behrens (1996), os licenciandos tinham a ideia de sair profissionalmente “formados”, completos e prontos

para enfrentar a sala de aula. Nesta perspectiva, o profissional encarava o trabalho, confiando estar completamente preparado para ser professor.

O professor, no seu primeiro ano de docência, parte do papel de estudante para o papel de profissional. O tempo inicial de uma profissão apresenta-se enquanto um processo desafiador, difícil de adaptar, pois, encontram na atividade profissional pressupostos para construir a própria autonomia.

Para a construção desta autonomia profissional o docente recorre a formação continuada como um meio de articulação entre o que já sabe e o que pretende conhecer. De acordo com Brasil (2002), a formação continuada é uma construção coletiva do conhecimento e a discussão crítica reflexiva do saber fazer profissional.

A perspectiva da formação contínua aponta para a busca do equilíbrio entre as necessidades educativas das pessoas (professores e aluno), do grupo e das exigências do sistema. E, neste caminho coletivo, enfatiza-se a construção de saberes, e o saber fazer amplia-se no saber ser, compartilhando experiências, trocando dificuldades, reconhecendo falhas e valorizando os avanços e a mudança (BEHRENS, 1996, p. 136).

A formação contínua pode ser iniciada a partir de diferentes necessidades provenientes do professor, do estudante, do grupo escolar e outros. Libâneo (2007), indica que diferentes estudos têm apontado os problemas da formação inicial e continuada do professor. A principal crítica estabelecida gira ao redor da rigidez metodológica e curricular dos cursos formativos e o distanciamento com a prática pedagógica. O autor destaca que as iniciativas de formação continuada, na maioria das vezes, são apresentadas na forma de “treinamentos” e fechadas em pacotes prontos.

Para entender a complexidade que envolve a formação continuada docente, se faz necessário uma revisão a respeito dos caminhos percorridos durante esta trajetória profissional. O autor Jackson (1993 apud FURLANETTO, 2003), apresenta dois paradigmas presentes na formação contínua de professores: a perspectiva do déficit e a perspectiva do crescimento. O déficit está centrado na significação de que durante a formação do professor, os conteúdos formativos estão atrasados ou ineficientes, portanto, se tem como intuito dotar os profissionais de habilidades específicas. Enquanto, a perspectiva do crescimento entende que o docente está no exercício de uma profissão multifacetada e complexa, assim, os conteúdos formativos

não procuram restaurar uma inadequação, mas sim melhorar e ampliar a formação docente.

Para Perrenoud (2002), administrar a própria formação continuada é uma das dez competências profissionais que deve ser desenvolvida com prioridade pelo docente. Esta competência administrada pelo docente pressupõe uma aprendizagem nova, ou seja, que não estava disponível para dar conta das ocasiões presentes. O autor sugere que a formação tenha um caráter interativo e reflexivo, de tal modo, que proporcione a redução da resistência dos professores, permitindo um bem-estar em estabelecer coletivamente novas possibilidades de trabalho e a criação de diferentes conhecimentos profissionais.

Na perspectiva de Gatti e Barreto (2009), a formação está compreendida como um contínuo ao longo da vida profissional, o conceito subjacente é o de desenvolvimento profissional. O procedimento de formação é determinado como um movimento apontado a responder aos diferentes desafios que ocorrem no que se pode identificar como distintas fases da vida profissional: o começo da carreira, o processo de desenvolvimento e os tempos mais progressistas em que o docente consolida sua experiência profissional. As autoras salientam que a concepção de formação continuada enquanto desenvolvimento profissional é a base de dois modelos amplamente aceitos e adotados na literatura educacional mais recente: os cursos de reflexão sobre a prática e a formação centralizada no fortalecimento institucional.

Imbernón (2010), também concebe a formação continuada ligada ao desenvolvimento profissional, pois esta percepção torna-se um estímulo para pôr em prática o que as atuais situações requerem, sendo uma delas, a formação que relacione com as situações problemáticas em seu próprio contexto, ou seja, da prática das instituições educacionais.

O autor Éraut (1988), determina outros dois paradigmas: o da mudança e o da resolução de problemas. A mudança está baseada nas necessidades do sistema educacional em seguir ou, mesmo, antecipar-se às modificações sociais. Admite-se a necessidade de preparar os docentes, já que eles podem rejeitar ou não entender as insuficiências sociais. O modelo da resolução de problemas aceita a complexidade do ato de ensinar e o permanente surgimento de problemas, resultante das inúmeras interações entre os sujeitos. As atividades formativas, levam em conta, o

direcionamento ao diagnóstico e a resolução de problemas, nos quais os docentes desempenham o papel de atores e não de meros observadores.

Segundo estudos realizados por Imbernón (2010), os problemas educacionais não são solucionados com um tipo de formação continuada que, apesar de tudo e de todos, prossegue em uma ação composta de “lições-modelo”, de conhecimentos oferecidas em cursos, de uma ortodoxia do ver e de concretizar a formação. Deste modo, os cursos padronizados são ministrados por especialistas, nos quais o docente é um “incapaz” que assiste as aulas que os “culturalizam e iluminam” profissionalmente. Este modelo encaixotado vem colocando de lado o que se vem pleiteando já algum tempo, como formas diferenciadas para se trabalhar com a formação continuada, tais como: procedimentos de pesquisa-ação, projetos ligados ao contexto, atitudes, autonomia, participação ativa dos docentes, planejamentos integrais, as diversas identidades docentes, heterodoxia e criatividade didática, dentre outros.

Garcia (2009), utiliza nas suas análises o conceito de desenvolvimento profissional de professores, que no contexto geral faz referência a outros fundamentos, tais como: formação contínua, formação permanente, desenvolvimento de recursos humanos, formação em serviço, aprendizagem ao longo da vida, cursos de reciclagem ou capacitação.

O autor apresenta esta denominação de desenvolvimento profissional porque considera que se adequa melhor à compreensão do docente enquanto profissional do ensino. Em contrapartida, o conceito “desenvolvimento” tem uma significação de crescimento e continuidade que, entende, ultrapassar a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos docentes.

Como podemos verificar, as definições, tanto as mais recentes como as mais antigas, entendem o desenvolvimento profissional docente como um **processo**, que pode ser individual ou colectivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente — a escola — e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais (GARCIA, 2009, p. 10, grifo do autor).

Nesta perspectiva, o desenvolvimento profissional docente pode ser compreendido enquanto uma atuação permanente de reflexão, de elaboração de questões e investigação de soluções. Gómez (1992), apresenta outra reflexão importante para perceber os modos como a formação contínua de docentes vem se

caracterizando. O autor citado anteriormente, utiliza-se de metáforas para esclarecer as oscilações na formação. A primeira metáfora diz que o professor é apontado enquanto técnico, seguindo o exemplo da racionalidade técnica. O ensino é concebido a partir das influências tecnológicas, de tal maneira que a formação é baseada no processo/produto e o docente é idealizado como um técnico especializado, que emprega regras provenientes do conhecimento científico.

Para Brzezinski (2009), a formação docente se referia ao sentido procedimental implícito nas políticas públicas direcionada à “reciclagem” e ao “treinamento em serviço”, expressões utilizadas nos anos de 1970. “Treinamento foi uma modalidade de formação continuada presencial de inspiração tecnicista que norteou a reciclagem de professores” (BRZEZINSKI, 2009, p. 1146). Existe um consenso também que estes termos respaldam a formação no modelo da racionalidade técnica, que, além de distanciar a formação inicial da continuada, considera a atividade do profissional como instrumental, dirigida apenas para a solução de problemas mediante a aplicação rígida de técnicas pedagógicas.

Eu quero professores que não se limitem a imitar outros professores, mas que se comprometam (e reflitam) na educação das crianças numa nova sociedade; professores que fazem parte de um sistema que os valoriza e lhes fornece os recursos e os apoios necessários à sua formação e desenvolvimento; professores que não são apenas técnicos, mas também criadores (LAWN, 1991 apud NÓVOA, 2014, p. 26).

Nesta conjuntura, Nóvoa e Lawn ao problematizar o processo de profissionalização docente, ressalta que é necessário ir além das imposições técnicas ensinadas nos contextos formativos, pois, a escola é um lugar mutável e não basta a técnica do exercício e do treino como essenciais para conservar os conhecimentos dos docentes. Na mesma linha de pensamento, Rodrigues (2011), destaca que os docentes não podem ser vistos como técnicos no sentido em que eles não se movimentam na profissão, que desempenham uma prática inquestionável, solucionando por meio de metodologias claras as dificuldades que são deparadas no cotidiano escolar. A profissão docente é complexa e global, pois acontece distintas tomadas de decisões sobre uma gama de possibilidades no desempenho do seu trabalho.

### 3.3.1 A formação docente e o contexto de atuação

Nóvoa (2014), definiu duas configurações para a formação: os estruturantes, que são organizados previamente com base na lógica da racionalidade científica, a técnica, que segue a lógica apresentada acima, e os construtivistas, que vão em direção ao fortalecimento do profissional professor, fundamentado na defesa de que a realização de processos formativos definidos como: formação permanente, desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência, significam para a educação o decurso da vida profissional ligado aos compromissos institucionais e educacionais dos docentes. A partir desta perspectiva, a formação continuada seria um procedimento de compreensão através do próprio docente sobre as compreensões implícitas na sua prática profissional, assim como, o comprometimento formal com a transformação e com a construção contínua de sua formação, pretendendo dar significação ao seu trabalho.

Encontra-se apontado nos estudos de Gómez (1992), a existência de lacunas e limites na concepção da formação continuada, destacando que a realidade social não se adequa nos projetos já preestabelecidos e por isso, os processos educativos não podem continuar resistindo algumas características, cada vez mais presentes, nos fenômenos práticos, como: a incerteza, inconstância, complexidade, choque de valores e a singularidade. Imbernón (2010), do mesmo modo, adota a ideia de que não se deve separar a formação do contexto de trabalho, ou seja, nem tudo que se explica em um momento formativo serve para todos os períodos ou se aplica a todos os espaços.

Na formação de professores, Gatti (2016), sugere a necessidade de considerar que o profissional está inserido em um contexto educacional, que é simultaneamente nacional, local e global, que possui eixos sócio-filosóficos, mas, se faz na heterogeneidade das circunstâncias geográfico-culturais do território. Considerar o contexto nos processos formativos, parece ser uma alternativa sensata e promissora.

O contexto regularizará as práticas formadoras, assim como sua influência nos professores, e, sem dúvida, na mudança e na inovação educacional. Sendo assim, o docente intervém em um contexto bioecológico, que para Bronfenbrenner e Morris (1998), esta teoria considera o desenvolvimento de modo amplo e é evidenciado nas interações dos sujeitos em suas diferentes situações.

Compreender ecologicamente o desenvolvimento humano possibilita que a atenção investigativa seja dirigida não só para a pessoa e os ambientes imediatos nos quais se encontra, mas também devem ser consideradas suas interações e transições em ambientes mais distantes, dos quais, muitas vezes, sequer participa diretamente (POLETTO e KOLLER, 2008, p. 406).

O modelo bioecológico destaca o ambiente, mas sugere que o desenvolvimento humano seja analisado através da interação deste ambiente com mais outras três, de maneira inter-relacionada, sendo elas: a pessoa, o processo e o tempo. Partindo desta teoria, o docente pertence a este meio bioecológico complexo, em um panorama modificável e vivo, determinado por relações simultâneas, além de encarar múltiplas circunstâncias para as quais não encontra respostas prontas, o que o força a ir além das regras ensinadas nos bancos acadêmicos.

O anseio em superar esta visão mecânica entre a relação do conhecimento técnico-científico e a prática no cotidiano da sala de aula, Gómez (1992), conduz uma crítica do qual surgiu as metáforas: o professor investigador, o professor reflexivo (PIMENTA, 2005; LIBÂNEO, 2005; VALADARES, 2005), o professor prático reflexivo, o professor reflexivo-crítico (BORGES, 2005), dentre outras.

A reflexividade fixa-se como um dos meios de formação profissional dos professores, e quase sempre pode ser entendida como um procedimento articulado de ação-reflexão-ação, exemplo esse que traz consigo uma tradição forte na ação e na teoria. De acordo com Sacristán (2005), todas as metáforas citadas acima levam para um mesmo princípio que caracteriza a situação atualmente: não existe conhecimento firme, seguro, que permita uma prática mais próxima da correta, porque a prática precisa ser inventada pelos práticos, ou seja, por aqueles que estão na prática do dia a dia.

Para responder os profissionais do dia a dia, por volta dos anos de 1980 vários países consideraram medidas relacionadas com a profissionalização e formação dos docentes para atender as novas exigências originadas através da reorganização da produção e da mundialização da economia, estes países foram: a Espanha, Portugal e França, e uma das medidas correspondia a recusa do docente técnico em favor do professor reflexivo (LIBÂNEO, 2007). O conceito de reflexividade trata não apenas a formação de professores como também do ensino, da metodologia pedagógica e o currículo.



Para além do professor reflexivo, Alarcão (2001), corrobora com a ideia e busca um diálogo a partir da definição de uma escola reflexiva, que é considerada como um meio possível de se refletir e concretizar novos/outros modelos de sistematização da profissão docente. A instituição escolar quando se constitui reflexiva, assume um espaço favorável para o trabalho coletivo e compartilhado, visto que as definições, as organizações, as práticas e as avaliações da escola serão concretizadas por todos os envolvidos no processo.

Pensando neste conjunto de atores e autores sociais da escola reflexiva, os estudos sobre a formação docente parte da análise das práticas destes profissionais em relação as dificuldades complexas que encaram, a fim de obter maior compreensão da maneira como utilizam o conhecimento científico, como solucionam problemas, como transformam rotinas, como testam hipóteses e como empregam as técnicas (FURLANETTO, 2003). O professor que antes era o profissional detentor do saber, o que conhecia mais, o que sabia tudo, passa a ser um sujeito aprendente no movimento de sua formação.

O que era certo, a forma correta de aplicar as “receitas” indicadas à profissão docente, começam a ceder espaço à incerteza, aos dilemas, às diferenças e à necessidade de resoluções singulares. O espaço onde o docente estabelece respostas para os desafios atribuídos pela prática aos poucos vai sendo descoberto, desdobrado e alargado.

O professor toma decisões, processa informações, atribui sentidos, fundamentado no que conhece e sabe; sua subjetividade é composta por uma mescla de teorias, vivências, crenças e valores. Uma nova concepção de **professor aprendiz** parece emergir (FURLANETTO, 2003, p. 12, grifo do autor).

O novo professor aprendiz repensa sua visão de natureza, de conhecimento, de sujeito e do que é real, assim, a subjetividade do profissional está se reorganizando por meio de outras formas de perceber e aprender. A diversidade, a complexidade, a rapidez, a lentidão, a exceção, a singularidade, até então menosprezadas no início da formação, passam a ser notadas como desafios a serem percebidos nos processos formativos contínuos.

A certeza de que o docente se estabelece na profissão apenas a partir de cursos de formação inicial e contínua, vai sendo substituída por uma suposição de

que a compreensão dos processos formativos se constitui de forma extensa ao longo da profissão. Assim, Arroyo (2009, p. 124), reflete nos seus estudos que

Sabemos pouco sobre como acontecem esses processos de internalização, de aprendizagem, de socialização do ofício que exercemos. Somos e continuamos sendo aprendizes de mestres, de professoras e professores. Onde se dá esse aprendizado? Na escola normal? No curso de pedagogia e licenciatura? No exercício do magistério? Na imagem social que nos impregna na mídia, nas formaturas, na licenciatura, no cinema, na TV?

Partindo da ideia e dos questionamentos realizados por Arroyo, o processo formativo pode ser realizado em um contexto amplo, assim como, destaca que o aprendizado da profissão docente vem dos primeiros contatos e experiências dos mestres que por muito tempo tiveram na escola, desde a creche. As imagens e lembranças dos mestres que passaram na trajetória de vida de cada um pode ter sido o primeiro aprendizado como docentes.

Portanto, existe uma memória afetiva dos seus professores escolares na trajetória profissional de cada docente, seja por ter marcado significativamente ou não, na aprendizagem. Por mais maravilhoso que tenha sido as lembranças de alguns professores, é preciso esquecer a ideia e a concepção do “modelo” de professor abstrato, genérico, assim como, da concepção de que a formação apenas acontece nos espaços destinados a esta finalidade.

Cada vez mais fica claro que as professoras e professores, mulheres e homens inacabados, contraditórios e multifacetados – com histórias pessoais forjadas nas relações que estabelecem com o outro, a cultura, a natureza e consigo mesmos – fazem escolhas, criam-se e recriam-se encontrando formas de crescer e de se exercer profissionalmente (FURLANETTO, 2003, p. 14).

Para refletir a formação docente, atualmente, é preciso ir mais adiante dos modelos que favoreçam a racionalidade técnica, ou seja, é necessário levar em consideração os avanços culturais e a compreensão da subjetividade de cada sujeito que está aprendendo. Para Leite (2012), na efetivação das propostas de formação continuada, deve-se notar que os professores cursistas carregam uma bagagem histórica pessoal e profissional, marcada por experiências e saberes importantes, suposições para serem consideradas na construção de novos conhecimentos e concepções, pois, caso contrário, corre-se o risco de não levar em consideração as estruturas que auxiliam a prática dos professores.

Mesmo levando em conta a individualidade de cada sujeito para a formação docente, Vasconcellos (2007) destaca que a formação docente precisa ser permanente, coletiva e que as instituições possam instituir as condições necessárias para que favoreçam a formação, tais como: acesso a materiais, cursos, tempo para a pesquisa, acompanhamentos, dentre outros.

Ofertar uma formação genérica, que tem seu resultado para todos os contextos, não reflete na melhoria da formação docente. Mas, a formação sobre os acontecimentos problemáticos no contexto em que se geram, possibilita compartilhar confirmações, informações e a busca por soluções.

Buscar, sem entrees, novas alternativas para a aprendizagem, tornando-a mais cooperativa, mais dialógica e menos individualista e funcionalista, mais baseada no diálogo entre indivíduos iguais e entre todos aqueles que têm algo a escutar e algo a dizer a quem aprende. Tudo isso implica uma nova maneira de ver a formação docente (IMBERNÓN, 2010, p. 48).

A formação continuada personalista e isolada pode ocasionar experiências de inovação, mas raramente originará uma inovação institucional e de prática coletiva dos docentes. Imbernón (2010), afirma que a experiência de inovação oferecida pela formação continuada individual, nasce, reproduz e morre com o docente. A inovação institucional tem como objetivo constituir o novo no coletivo, que pertença a cultura profissional e que se agrupe aos processos educacionais como um processo normal de funcionamento. Esta inovação institucional é o objetivo primaz da formação continuada.

Corroborando com estas ideias, Perrenoud (2000), aponta cinco componentes básicos para a competência da formação contínua, sendo elas:

1. Ser capaz de identificar as próprias práticas;
2. Realizar seu próprio levantamento de competências e preparar o programa pessoal de formação contínua;
3. Requerer um projeto de formação comum com os colegas (por equipe, escola, rede e outros.);
4. Envolver-se em tarefas educacionais com diferentes escalas, ou seja, partindo de uma ação no ensino em sala de aula até ações no sistema educativo;
5. Considerar a formação dos colegas e participar dela.

Estas competências podem ser acolhidas em qualquer instituição escolar, mas levando em consideração o contexto em que a escola está inserida. Dessa maneira, Vasconcellos (2007), entende que é essencial nesta formação o lugar do constante trabalho coletivo na escola, de forma concreta e tendo como uma das opções a formação dentro das reuniões pedagógicas semanais.

Temos visto escolas que até investem, mandam professores fazer cursos fora e depois, quando voltam, sequer têm meia hora para relatar aos companheiros aquilo que foi aprendido; o resultado já sabemos: como apenas alguns elementos do grupo têm contato com uma nova visão e como isto não é assumido enquanto escola e enquanto coletivo, em pouco tempo não se verá mais na instituição sinal algum daquelas novas ideias, servindo, quando muito, para o enriquecimento pessoal de um ou outro professor (VASCONCELLOS, 2007, p. 182).

Esta realidade é comum nas escolas, no entanto, pode-se ainda encontrar casos mais incoerentes, como por exemplo, uma experiência vivenciada em uma escola municipal no qual em certos períodos do ano letivo os professores não eram liberados para participar das formações continuadas. Quem participava no lugar dos professores era o coordenador pedagógico da instituição, que fazia a formação continuada, com o intuito de divulgar para os demais professores o que foi discutido durante o curso, a palestra, o encontro, seja lá qual foi o formato disponível para a formação. Então, o coordenador ficava ausente em um dos turnos da escola fazendo a formação com a intenção de ser “multiplicador” para os demais colegas de profissão, esta formação é considerada por Gatti (2016), como “efeito cascata”.

Para ocorrer esta multiplicação ou divulgação da formação continuada, o coordenador colocou esta questão como uma das pautas da reunião de Atividades Complementares (AC). No entanto, o que se observou foi a prioridade para outras pautas, sendo discutidas de maneira alongada e quando chegou a vez do coordenador falar como foi o momento formativo, o tempo já tinha sido esgotado e só deu para falar em cinco minutos: “O curso foi assim e assado”; “Foi ótimo o curso”.

Esta rapidez não é a melhor opção para dialogar com o grupo de professores da instituição, é necessário detalhamento, falas críticas, análises, debates e quando possível, mostrar registros fotográficos dos modelos dos materiais utilizados na formação, os slides disponibilizados, dentre outros. Vasconcellos (2007), considera que o constante ambiente coletivo de trabalho, é decisivo para a formação

permanente do docente, uma vez que o trabalho seja fortalecido e participado por todos.

A formação continuada dos docentes pode e necessita acontecer no local de trabalho. Azanha (2004), ao discutir esse processo de construção do conhecimento profissional docente, destaca ser necessário que os gestores trabalhem em conformidade com os coordenadores pedagógicos. Unidos, eles precisam entender a relevância do aprendizado dos educadores em serviço. A formação em serviço, conseqüentemente, passa a ser o período de criação de significados compartilhados e capazes de promover boas práticas educacionais que oportunize a finalidade coletiva da formação escolar.

Formação é aprender, é mudar, a partir de diferentes métodos pessoais e coletivos, como também afirma Leite (2012, p. 116),

Giovanni e Monteiro (2000), estudando as práticas pedagógicas, destacam que as propostas de formação continuada devem partir da análise de situações reais, vivenciadas no cotidiano escolar, para que possam sugerir alternativas, soluções e caminhos, superando a ideia do senso comum ou das generalizações. Também precisam propiciar que os professores façam releitura de suas aprendizagens, relacionando-as ao contexto sociocultural em que estão inseridos, rompendo com formas de pensamento e ação simplista e lineares.

Os cursos de formação continuada necessitam viabilizar aos docentes novas leituras e estratégias para suas aprendizagens, sempre relacionando com o contexto da instituição escolar. Mediante os novos procedimentos, pode-se destacar a leitura, a experimentação, a novidade, o trabalho em equipe, a participação efetiva nos projetos da instituição, a reflexão pessoal regular e até mesmo, um simples diálogo com os colegas.

O diálogo com o coordenador pedagógico, por exemplo, tem uma importância fundamental porque, sabendo das necessidades dos seus colegas docentes, podem encorajá-los, estimulá-los e apoiá-los a se arriscar, pois, modificar as concepções da prática cotidiana não acontece de maneira mágica. É imprescindível que o docente se disponibilize para conhecer, refletir e analisar a prática cotidiana do seu fazer pedagógico.

Algumas práticas pedagógicas pode levar o docente à constatação de que existe situações em que não consegue concretizar e que não se pode aprender a fazer

somente através da reflexão e do treinamento, é necessário efetivar as ações arriscando-se para transformar. Nessa direção, Leite (2003) afirma que,

a formação continuada, ao contribuir para a melhoria do ensino, tem de estar subsidiada em ações que procuram discutir criticamente a atividade prática, real, pautando-se num movimento de reflexão constante, em que se possa apresentar e discutir as proposições educacionais, efetivá-las e aperfeiçoá-las em comum acordo, pelo proponente e pelo executor, revendo e analisando as ações refletidas (LEITE, 2012, p. 117).

Uma das tarefas mais importantes do coordenador é subsidiar ações que contribuam para o desenvolvimento profissional dos docentes, e ao executar essa tarefa estará colaborando inevitavelmente para o seu próprio crescimento e para o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os estudantes em sala de aula. Entretanto, a formação em serviço não pode se restringir a cursos eventuais, ela só pretende ficar completa quando existe uma orientação efetiva e constante de um colaborador que permita a troca de experiência entre os pares.

Para esta formação em serviço, apresenta-se um conjunto de ideias e propostas globais que pretendem refletir sobre a construção da formação continuada docente. A formação do professor precisa contemplar alguns conteúdos e objetivos, da mesma maneira que são selecionados para a formação dos estudantes em sala de aula, sendo assim, Vasconcellos (2007, p. 182), destaca alguns objetivos para formação docente:

### **Quadro 3 – Objetivos para a formação docente**

<b>CONCEITUAIS</b>	<b>PROCEDIMENTAIS</b>	<b>ATITUDINAIS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relativos a informações;               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fatos;</li> <li>• Conceitos;</li> </ul> </li> <li>• Imagens e outros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidades;               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hábitos;</li> <li>• Aptidões;</li> </ul> </li> <li>• Procedimentos e outros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disposições;</li> <li>• Sentimentos;</li> <li>• Interesses;</li> <li>• Posturas;</li> <li>• Atitudes e outros.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria.

Deste modo, compreende-se que, ao organizar e materializar um momento de formação continuada de docentes, é necessário levar em conta o papel político e social do profissional frente à sociedade. É essencial pensar em uma formação de

professores em movimento e que mude não somente a prática docente, mas também o interior das instituições escolares, por meio do processo de (re)pensar o cotidiano.

Neste mesmo pensamento, Imbernón (2010), centra cinco linhas ou ideias de atuação para a formação continuada:

- O docente precisa fazer uma reflexão prático-teórica sobre a sua própria prática, através de uma análise do cotidiano educacional e social de seu país, sua percepção, compreensão e intervenção sobre a mesma. Além de ser capaz de gerar conhecimento pedagógico mediante a análise da prática educativa;
- Trocar experiências de vida, escolares, refletindo entre pares para possibilitar a modernização em todos os campos de intervenção educacional e ampliar a comunicação entre os docentes;
- Unir a formação a um projeto de trabalho, e não ao contrário, primeiro fazer a formação e depois um projeto;
- Tornar a formação como um recurso crítico às práticas laborais, como a proletarização, o individualismo, a sexismo, a hierarquia. Assim como, contra condutas sociais de exclusão e intolerância;
- Agregar o desenvolvimento profissional da instituição escolar por intermédio do trabalho colaborativo, considerando que a escola é formada por todos os atores e autores escolares e que coincide na interação de modificar essa prática. Proporcionar a passagem da experiência de inovação separada e celular, para a inovação institucional.

Villegas-Reimers (2003 apud GARCIA, 2009), entende em sua pesquisa que o desenvolvimento profissional docente precisa dispor das seguintes propriedades:

- Fundamentar-se no construtivismo, e não nos métodos transmissivos, percebendo que o docente é um sujeito que aprende de forma dinâmica ao encontrar-se implicado em atividades concretas de ensino, observação, avaliação e reflexão;
- As experiências são mais eficazes se possibilitarem que os docentes correlacionem as atuais experiências com os seus conhecimentos precedentes. Para isto, é preciso que se crie uma sequência adequada, imprescindível para que a modificação se produza;

- As experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se fundamentam na instituição escolar e que se conectam com as atividades cotidianas desempenhada pelos professores;
- O desenvolvimento profissional docente está fundamentalmente associado com os procedimentos da reforma escolar, dado que este é percebido como um processo que busca restaurar a cultura escolar e no qual se requer docentes enquanto profissionais;
- As atividades de desenvolvimento profissional representam amparar os professores a produzir novas teorias e novas práticas pedagógicas por meio de uma reflexão a respeito de suas experiências;
- O desenvolvimento profissional é entendido como um processo colaborativo, ainda que se considere que possa existir lugar para o trabalho independente e reflexivo;
- Conceber que não existe um só padrão de desenvolvimento profissional que seja eficaz e apropriado em todas as instituições escolares. As escolas e professores necessitam avaliar as suas próprias dificuldades, crenças e práticas culturais para estabelecerem qual o modelo de desenvolvimento profissional acreditam ser mais promissor.

A formação continuada necessita propor um processo em que os professores aprendam a aprender, mas que também aprendam desaprender com autoanálise, regulação e comunicação, por intermédio de conhecimentos, habilidades e atitudes, com o propósito de desenvolver profissionais inovadores e preocupados, que aprendam com os erros e acertos.

Considerar a diversidade de condições de domínios cognitivos, culturais, condições econômicas, individuais e sociais, não implica em aligeirar a formação dos docentes, mas em construir nas instituições que se propõem desenvolver essa formação, meios para se obter uma qualificação com nível adequado para sua futura atuação profissional (GATTI, 2016, p. 170).

Por fim, tornar presente a diversidade de necessidades e de possibilidades pode melhorar a reflexão e orientar com mais garantia, a formação de base e a contínua, a qual requer a diversificação em formatos curriculares, próprias a uma sócio-culturalidade diversificada e múltipla como é a do Brasil.



### **3.4 Formação continuada docente no contexto da inclusão escolar: o que revelam os estudos**

Em estudos realizados no início dos anos 2000 sobre a formação de professores para a inclusão escolar, era possível perceber que as propostas dos curso ainda estavam voltadas para a manutenção do modelo médico-psicológico como base da formação. Segundo Michels (2009 e 2011), a partir deste modelo, os profissionais da educação tinham uma compreensão de que o estudante é responsável pelo seu fracasso ou sucesso escolar, os quais são demonstrados pelas marcas da deficiência. O modelo educacional relacionava o estudante através de sua deficiência e de sua base biológica, de maneira mais destacada pela Psicologia. A manutenção deste modelo não se dava de maneira explícita ou exposta para os sujeitos que participavam, ele estava presente nas entrelinhas da execução dos cursos.

O modelo médico-psicológico teve seu período hegemônico, ocultando a compreensão que se tem atualmente, que é o modelo social da deficiência, segundo o qual os indivíduos se constituem nas e pelas relações sociais de respeito às individualidades. Os princípios do modelo social já encontram-se presentes nos documentos oficiais do Brasil, deste modo, contribui para a mudança de paradigma na própria efetivação da inclusão nos sistemas educacionais.

Para efetivar este sistema educacional inclusivo, os documentos oficiais destacam que é dever do Município, Estado, União e Distrito Federal arcar com as ofertas e despesas dos cursos formativos, no entanto, esses cursos não estão chegando de maneira satisfatória para os docentes. Os profissionais da educação acabam procurando muitas vezes cursos pagos por eles próprios para a continuação de sua formação (ZANELATO e POKER, 2012), ou então, informam-se através de leituras de pesquisas acadêmicas, confeccionam materiais pedagógicos através de modelos disponíveis na rede digital e participam de cursos gratuitos ou pagos disponibilizados também em meio digital. A ideia que os docentes apresentam em relação a formação é que “[...] precisam também buscar a ampliação da sua formação, com iniciativas próprias, indo além dos cursos oferecidos pelo Governo (MIRANDA e GALVÃO, 2015, p. 211).

O desafio da política de inclusão escolar consiste, portanto, em como aprimorar a qualidade do sistema geral de ensino e possibilitar formação permanente, tanto para

o docente que está no cotidiano das salas de aula quanto o profissional da Educação Especial. “E estes desafios, infelizmente, a atual proposta política de inclusão do MEC não chega a enfrentar” (MENDES, VILARONGA e ZERBATO, 2014, p. 123).

A formação de professores é um dos aspectos que precisa ser considerado enquanto importante para a concretização de uma política de inclusão educacional. Assim, os já mencionados dispositivos legais e político-filosóficos permitem constituir o caminho das políticas educacionais, de uma maneira que se garanta a igualdade de chances e o reconhecimento da diversidade na ação educativa. Os dispositivos de formação docente precisam converter-se em um acordo ético-político de todos, nas diversas esferas de poder, e com responsabilidades bem determinadas para sua operacionalização no cotidiano escolar (BRASIL, 2001).

Arroyo (2009), traz uma reflexão pertinente quanto as políticas de formação e de currículo, pois, quando estão sendo idealizadas, acabam perdendo a imagem do docente que traz consigo uma referência de passado, de memória e de história. Portanto, o professor é notado como se fosse um cata-vento que gira de acordo com o último anseio político e do último processo tecnológico.

Cada nova ideologia, nova moda econômica ou política, pedagógica e acadêmica, cada novo governante, gestor ou tecnocrata até de agências de financiamento se julgam no direito de nos dizer o que não somos e o que devemos ser, de definir nosso perfil, de redefinir nosso papel social, nossos saberes e competências, redefinir o currículo e a instituição que nos formarão através de um simples decreto (ARROYO, 2009, p. 24).

Para alguns docentes a inclusão escolar é apenas demanda de mais um novo modismo que apareceu para atrapalhar as tantas outras demandas escolares. A questão do modismo e do novo no meio educacional, é algo que está sempre em destaque nas literaturas, portanto, sendo retratado também por Nóvoa (2014), como algo que os docentes são sensíveis e resistentes ao mesmo tempo ao seu efeito, assim, são criadas pelos profissionais técnicas de defesa para não abandonar as suas antigas metodologias e práticas.

Para Nóvoa (2014), os modismos estão cada vez mais atuais no meio educativo, em boa parte devido ao surpreendente movimento de ideias no mundo contemporâneo. Aderir ao modismo pode ser uma escolha desfavorável de enfrentar as discussões educativas, porque demonstra um “escape para a frente”, uma alternativa preguiçosa que nos isenta de tentar entender. “De todas as formas não

valem a pena grandes hesitações, porque atrás de uma moda outra virá, numa alteração à superfície para que nada mude em profundidade” (PERRENOUD, 1992 apud NÓVOA, 2014, p. 17).

A mudança através do modismo pode ser realizada de maneira superficial, pois, os ciclos vão se alterando conforme o momento histórico e social que está presente no determinado momento. As modificações precisam chegar fortes, profundas e comprometidas com as realidades e contextos de cada meio educacional, priorizando a demanda formativa dos diversos autores e atores educacionais através de uma formação contínua que considere à todos os envolvidos.

A formação continuada é entendida com uma área da educação que se tem concretizado, não somente para avaliação da prática educacional, mas também como extensão da formação do professor (LEITE, 2012). É importante que o docente na sua atuação pedagógica, não tenha apenas o domínio do conteúdo que é de responsabilidade mediar, mas que também desempenhe estratégias metodológicas apropriadas para concretizar o método de ensino e aprendizagem, incluindo os conhecimentos a serem mediados e a estrutura do raciocínio de seus estudantes.

A formação de profissionais da educação que considera a diferença na escola tem se organizado em um dos temas mais atuais na literatura internacional e nacional. O Brasil vem ofertando projetos oficiais nos últimos 10 anos visando formar docentes e outros profissionais, destacando a necessidade de discutir diferentes modos de aprendizagem e ensino ao longo de toda educação básica. Diferentes estratégias de organização foram utilizadas nos espaços formativos, destacando-se a modalidade EAD e o sistema de profissionais multiplicadores (BRASIL, 2005 e 2007).

Dentre algumas pesquisas nacionais que tratam a temática da formação docente para a inclusão escolar, tem-se o Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) e o Observatório Estadual de Educação Especial, espalhados por alguns estados brasileiros. Pode-se encontrar pesquisas realizadas, por exemplo, no observatório do estado do Espírito Santo, com os professores que atuam na modalidade da Educação Especial. A pesquisa realizada por Jesus, Vieira e Rodrigues (2015), constitui uma perspectiva de formação continuada realizada a partir de uma proposta de ação colaborativa entre os docentes e estudantes da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), e professores da educação básica

que estão na Educação Especial, permeando desde a organização da proposta curricular até a sua efetivação propriamente dita.

O processo formativo dos docentes foi mediado através de uma pesquisa-formação que teve o objetivo de discutir a necessidade de trazer articulações entre a educação e a diversidade humana, considerando o grupo enquanto dispositivo de formação continuada e desenvolvimento profissional. Os participantes foram convidados a participar de grupos focais, com a intenção de analisar e problematizar os elementos necessários a sua formação e atuação docente.

Um dos objetivos da pesquisa foi tornar os professores em profissionais reflexivos-críticos a partir de uma construção coletiva do conhecimento. Para tal, foi utilizado no processo formativo o registro de situações constituídos nos locais de trabalho dos docentes por meio de diários reflexivos.

Os diários reflexivos tem como função o registro dos professores na busca de realizar prováveis articulações entre sua prática do dia a dia e a bibliografia estudada no curso de formação continuada, estabelecendo um diálogo entre eles. A escrita no diário pode proporcionar um momento em que o docente vai fazer o registro de suas dúvidas, desejos e sugestões, mas também é considerado como um rico dispositivo de reflexão crítica (JESUS, VIEIRA e RODRIGUES, 2015).

As pesquisadoras Jesus, Vieira e Rodrigues (2015), observaram que os docentes aceitaram bem a proposta do diário e buscaram experimentar as conexões da teoria em suas práticas. Através da análise dos diários reflexivos, as pesquisadoras apontam que este instrumento expressou os movimentos e acontecimentos no contexto escolar, como o próprio fazer pedagógico do docente, assim, fazendo um movimento de vai e vem por meio da apropriação do conhecimento levantado nos aportes teóricos do curso.

[...] tanto a formação realizada na universidade quanto na escola e o registro desse processo nos diários reflexivos (e o seu acompanhamento pelos professores-formadores) se constituíram em oportunidades para que todos pudessem se “formar” em processo [...] (JESUS, VIEIRA e RODRIGUES, 2015, p. 14).

Portanto, a análise dos diários reflexivos evidencia a importância da formação continuada enquanto propósito de articulação entre a teoria e a prática para que se aperfeiçoem os saberes-fazeres dos docentes, bem como possam compor outros novos saberes. Em outra pesquisa realizada por Santos, Borges e Victor (2015), mas

apresentando o objetivo semelhante da pesquisa anterior, que é analisar os diários reflexivos como dispositivos à formação continuada, o texto escrito pelos docentes partiram do que foi trabalhado nas aulas expositivo-dialogadas para serem refletidas no que poderiam ser realizadas no contexto da escola onde cada um atua.

Este movimento de reflexão proporcionou uma formação continuada em contexto, ou seja, valorizando a instituição em que os docentes trabalham. Os processos constituídos por meio dos diários reflexivos sobre a prática docente, nutre o delineamento de diferentes inovações e possibilidades para a formação docente, podendo ser uma delas a (re)significação de suas práticas pedagógicas. Pode-se dizer que nas duas pesquisas houveram diferentes possibilidades de fazer dialogar a teoria e a prática, assim como, os conteúdos discutidos ao longo do curso colaboraram para dar suporte ao trabalho pedagógico de alguns professores e também para transformar ou complementar a prática docente.

Seguindo uma perspectiva semelhante tem-se a pesquisa realizada por Rodrigues e Jesus (2015), quando avaliam uma formação reflexivo-crítica para o docente que está implicado na inclusão escolar. As pesquisadoras apontam a necessidade de uma formação docente reflexiva, que coloque a formação para a ação e a investigação sobre as práticas. Para isto, as autoras optaram em fazer uma pesquisa do tipo colaborativa mediante a organização de grupos e sob o formato de grupos focais. Esta pesquisa traz um diferencial que merece destaque, pois, a partir dela originou um produto final que foi um Colóquio de Educação Especial.

O trabalho se caracterizou tanto como uma pesquisa quanto uma ação de extensão universitária através da oferta de formação continuada, no entanto, foram contemplados somente os professores que atuam em salas de recursos multifuncionais, com o objetivo de fazer uma formação reflexivo-crítica destes docentes para a inclusão escolar.

O estudo foi constituído através do acompanhamento presencial dos encontros de formação continuada de professores do AEE e ao longo da pesquisa foi desenvolvido uma avaliação qualitativa da formação considerando a percepção dos docentes, assim como, a análise do processo formativo por meio das avaliações e das narrativas dos participantes da pesquisa-formação.

Compartilhando com uma proposição semelhante, a pesquisa de Anjos, Melo e Souza (2016), ressalta a perspectiva crítico-reflexiva do docente durante o processo formativo, no qual ocorreu um processo de deslocamento de reflexões individuais para reflexões coletivas, em que cada profissional conseguia se encontrar na história narrada pelo outro. Foi nesta relação de pertencimento com um coletivo docente que se organizou novos saberes acerca do ser docente no processo de inclusão escolar, entretanto, tal relação não aconteceu pelo fato de terem à docência enquanto atividade comum, mas através da organização do reconhecimento dos problemas comuns e do desejo de se articular para enfrenta-los.

Seguindo a mesma lógica, a pesquisa realizada por (GONÇALVES et al., 2015), foi organizada por meio do estudo em rede da ONEESP, com os docentes da Educação Especial na região norte do Espírito Santo. O trabalho destacou a importância que teve o grupo focal enquanto espaço de formação continuada, de observação da própria prática enquanto contribuição para sua reestruturação e ainda como uma oportunidade de aprendizagem colaborativa.

As pesquisadoras destacaram que durante o grupo focal foi dada a devida importância para o relato de cada profissional, em que todos puderam ter a oportunidade de responder as perguntas, de tal maneira que, favoreceu a reflexão dos participantes, pois, se permitiram ouvir e serem ouvidos. Além disto, o docente precisa refletir sobre sua prática e a partir dessa reflexão em grupo procurar caminhos e alternativas para transformá-la. De acordo com (GONÇALVES et al., 2015), a participação do docente nos grupos focais possibilita aprendizados que são indiscutivelmente essenciais para a busca de transformações nas práticas cotidianas.

Nesta pesquisa ficou evidenciado que neste tipo de formação as discussões se relacionam nas questões vivenciadas no cotidiano do grupo, debatendo os casos locais que são inspiradas pelas questões do sistema educacional de maneira geral, através de uma influência dialética, estimulando mudanças nas práticas e solicitando ações coletivas no processo de inclusão escolar.

Para acontecer ações coletivas, é preciso que alguém faça a articulação entre os pares, assim, Rodrigues e Jesus (2015), trouxeram uma das categorias de sua pesquisa o docente enquanto formador/mediador do processo formativo nas escolas das redes municipais e estaduais. A pesquisa revelou que muitos professores conseguiram construir momentos de formação com os seus pares nos locais de

trabalho, no entanto, existe algumas barreiras estabelecidas através das instituições de ensino, tais como: a falta de espaço e tempo reservado para a realização da formação.

As pesquisas citadas anteriormente consideram que a formação continuada docente, atualmente, dialoga na perspectiva da inclusão escolar, mas para isto, precisa encontrar-se assentada no estabelecimento da indivisibilidade entre a teoria e a prática, assim como, no transcorrer da formação seja implicado no contexto um estudo ativo, coparticipante e reflexivo. Além de explicitar práticas e situações específicas de sala de aula experienciada pelos docentes, existiu também a disposição do apoio técnico dos encarregados pela formação e uma autoavaliação do processo formativo.

Almeida e Zambon (2016), realizaram também uma pesquisa através da UFES tendo como foco a gestão em Educação Especial, visando contribuir na formação continuada de profissionais da educação na perspectiva da inclusão escolar. A proposta de formação gerou em torno de grupos autorreflexivos a partir da perspectiva da pesquisa-ação colaborativo-crítica, no qual pode-se analisar o processo de construção, desconstrução e desmistificação das concepções que os gestores tinham sobre a formação continuada de professores, dos quais acreditavam ser por mediações técnicas provenientes da racionalidade instrumental.

Os autores tomaram como objeto de estudo os processos formativos dos professores nas redes de ensino, na oportunidade, os pesquisadores consideraram que foi também um momento formativo para eles enquanto mediavam as formações dos professores, reconhecendo assim, o processo enquanto dinâmico e complexo da ação educativa. Logo, as relações de aprendizagem no grupo formativo foram constituídas por meio do conhecimento mútuo.

Em pesquisas realizadas por Mendes, Vilaronga e Zebarto (2014) na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em São Paulo, destaca-se uma importante contribuição para o campo da formação de professores que é a abordagem colaborativa em Educação Especial. O trabalho colaborativo envolvendo a Educação Especial e o sistema geral de ensino pode proporcionar trocas de saberes e parcerias objetivando a máxima participação dos estudantes com e sem deficiência.

Todavia, o desafio encontrado na pesquisa está em estabelecer realmente um trabalho colaborativo entre todos, uma vez que os docentes e demais profissionais envolvidos no processo de inclusão escolar, geralmente, não possuem formação específica para este tipo de atividade.

A cultura estabelecida em nosso sistema educacional privilegia o trabalho isolado, não temos experiência de trabalhos colaborativos. Existe uma representação diferenciada tanto para o aluno quanto para o professor da Educação Especial, de forma que um modelo de cooperação tem que ser construído. Essa construção requer formação, criação intencional de práticas colaborativas a partir de projetos comuns (MENDES, SANTOS e CABRAL, 2016, p. 62).

Esta é uma provocação atual para a pesquisa em Educação Especial, ou seja, fornecer conhecimento destinado para a formação e a prática dos profissionais que atuam nas instituições escolares, de forma a aperfeiçoar as respostas que eles oferecem às diversidades dos estudantes (MENDES, VILARONGA E ZEBARTO, 2014).

Para isto, um dos caminhos encontrados para o aperfeiçoamento de práticas de inclusão, é dada por meio da pesquisa colaborativa, em que todos os envolvidos são considerados coautores, portanto, detentores de capacidades, responsabilidades e atribuições. É necessário a parceria entre os envolvidos no trabalho de inclusão escolar, em que os docentes do sistema geral de ensino e especializados se situem enquanto sujeitos constitutivos do processo através das práticas diversificadas e colaborativas.

Apresentar uma reflexão crítica em parceria é essencial para criar as oportunidades de implementação da inclusão escolar, em que todos os autores e atores escolares possam receber apoio e oportunidades para o seu desenvolvimento profissional através de diferentes processos formativos (BAZON et al., 2014).

O modelo de ensino colaborativo tem se revelado efetivo e promissor, frente as demandas da inclusão escolar. Para que se estabeleça é importante o engajamento de todos os envolvidos no ensino e na gestão escolar. Construir uma cultura de colaboração pode contribuir para a melhoria da educação no geral, em que todos os colaboradores precisam cooperar nas tomadas de decisões. É imprescindível ter consciência da importância do trabalho colaborativo para os estudantes do PAEE, mas, sempre lembrando que somente a colaboração não garante a inclusão escolar.



Com base nesta perspectiva, Latas (2011), afirma em sua pesquisa realizada na Universidade de Vigo, na Espanha, que os processos de formação em colaboração entre docentes, aumenta os processos capazes de ocasionar reais transformações institucionais. Assim como, potencializa o trabalho em rede de escolas e serviços educativos implicados na função comum de fortalecer uma educação e uma sociedade mais inclusiva.

Neste sentido, os participantes no processo destacam como o trabalho desenvolvido serviu de apoio para arriscar e colocar em prática novas ideias e interrogações e, ao mesmo tempo, promoveu um processo formativo, de conhecimento e fortalecimento de todas as pessoas que participaram no mesmo (LATAS, 2011, p. 27).

Assim, a inclusão escolar, o planejamento e as estratégias para o seu aperfeiçoamento são vistas como uma oportunidade de melhoria para cada instituição e organização participante.

Maset (2011), também trabalha com a perspectiva colaborativa na Universidade de Vic, na Espanha, destacando que o meio mais proveitoso para conseguir uma educação integral para todos é a partir de escolas que tenham uma orientação inclusiva, com uma pedagogia centrada nos estudantes e baseada na colaboração, sendo esta, tanto entre os docentes no momento de ensinar, como entre os estudantes na hora de aprender.

Para o autor, ainda encontra-se presente nas instituições escolares as organizações das atividades baseadas no individualismo e na competitividade, por isto, escolheu trabalhar com as organizações de atividades colaborativas. Através de um assessoramento é possível constatar que um bom número de profissionais introduzem e adequam as inovações das práticas inclusivas na sala de aula.

Rodrigues (2011), nos seus estudos em Portugal, ressalta que o trabalho na perspectiva inclusiva, para ser efetivo, necessita ser produzido em cooperação com outros docentes e toda a comunidade escolar, articulando projetos de base interdisciplinar e com ligação no contexto vivido. Seguindo a mesma vertente de estudos, na Espanha, Sánchez, Abellán e Frutos (2011), afirmam que a inclusão escolar precisa de diferentes apoios, mas que não é apenas o apoio dos especialistas e nem de um apoio prescritivo, pelo contrário, o que se deseja é um apoio que promova o questionamento, a busca conjunta de soluções, o diálogo e o enfrentamento positivo entre os professores da instituição escolar.

Os exemplos e as reflexões sobre a formação continuada docente em Portugal e na Espanha são promissores quanto ao processo de inclusão escolar, no entanto, Costa e Leme (2016), destaca em sua pesquisa que a formação continuada no México é carente na oferta de programas por parte do Estado, o que colabora para a precariedade de políticas públicas que contemplem a educação inclusiva, a formação contínua dos professores e demais agentes atuantes nas escolas públicas.

As autoras em rodas de diálogo formativo com docentes no México, foi revelado que a fragilidade da formação inicial e continuada destes profissionais, acarreta na concepção de “‘não terem sido preparados’ para educar alunos com necessidades educativas especiais advindas de deficiência e/ou altas habilidades/superdotação” (COSTA e LEME, 2016, p. 121).

Assim sendo, no México identifica-se a necessidade de uma formação docente que se fundamente na reflexão crítica e na pesquisa acerca das práticas de inclusão realizadas pelos docentes. Costa e Leme (2016), sugerem que para tal formação, poderia ser realizada uma rede de pesquisa educativa com a participação de docentes da escola pública, estruturados em grupo colaborativos. O grupo estaria apresentando-se enquanto uma possibilidade viável para o docente e necessária no confronto da escassez do saber em pesquisas e na elaboração da prática docente. Isto se realizaria por intermédio e acompanhamento dos processos formativos coletivo e solidário.

Pensando neste processo de diálogo entre os pares e retomando o contexto brasileiro, a pesquisa realizada com um grupo de professoras de uma escola pública de Nata-RN destaca o potencial dos casos de ensino enquanto estratégia formativa e investigativa da prática pedagógica docente. Durante as reuniões formativas os professores utilizavam estratégias de análise a partir da elaboração de casos de ensino a partir do que foi sistematizado e compartilhado em suas práticas. Os casos de ensino partem de situações reais, bem como os dilemas e as dificuldades vivenciadas no cotidiano dos docentes junto aos estudantes com deficiência matriculados no sistema geral de ensino.

Ao estudarem os casos de ensino, os docentes conseguiram analisar a atuação pedagógica dos colegas em relação a mediação destinada aos estudantes com deficiência e assim, consideraram a relevância do estudo para a sua aprendizagem e seu desenvolvimento, desenhando um paralelo com sua própria forma de ensinar.

Através deste processo formativo os professores perceberam que não tinham todas as respostas para os problemas enfrentados no seu cotidiano de trabalho junto com os estudantes do PAEE. Portanto, apontaram para a necessidade do docente estar sempre procurando novas possibilidades para superar as dificuldades implícitas no processo de inclusão escolar.

Com efeito, o uso dos casos de ensino na formação continuada de professores na escola inclusiva permitiu, por um lado, acessar as práticas docentes, e, por outro, favoreceu o estabelecimento de um diálogo entre os pares, facilitando a sistematização e o compartilhamento de experiências pedagógicas. Contribuiu para fomentar uma postura reflexiva sobre a prática docente e os saberes que a sustentam, enquanto mecanismo propulsor de um ensino de melhor qualidade para todos (DUEK, 2014, p. 38).

Portanto, os casos de ensino proporcionaram oportunidades para os docentes aprenderem e se desenvolverem profissionalmente, sugerindo esta ferramenta enquanto meio de pesquisa, tanto para a formação inicial, quanto para a formação contínua de professores.

As pesquisas elencadas anteriormente, mostram algumas alternativas para o aprimoramento da qualidade da educação e para a valorização do trabalho docente. As alternativas referentes as práticas docente podem ser desenvolvidas em diferentes contextos, mas que não sejam pautadas por hierarquias de comando e sim, por vínculos de solidariedade que permitam formas coletivas de trabalho, estabelecendo uma lógica transformadora no campo da formação humana.

Fazendo a conexão entre a formação inicial e continuada de professores, tem-se uma pesquisa realizada na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS), em que foi ofertado no ano de 2009 o curso de Pedagogia para os professores que estavam em serviço sem o diploma de graduação no estado do Rio Grande do Sul. O curso estava distribuído em cinco polos através da modalidade de Educação à Distância (EAD) e de acordo com os padrões de qualidade exigidos pelo Ministério da Educação – Secretaria de Educação à Distância (SEED).

Dentre os componentes curriculares, esteve presente um destinado aos conteúdos da Educação Especial, no qual foram trabalhados os assuntos partindo dos processos históricos, o público-alvo da Educação Especial, até as políticas educacionais. Passerino (2009), considera que esta experiência foi de formação

continuada em serviço e que apresentou alguns diferenciais que são relevantes quando trata-se da modalidade EAD.

O primeiro destaque feito pela autora está na relação entre o tutor e o professor em formação, pois foi considerado um número baixo de atendimento, 40 professores em formação por tutor, sendo que os cursos comumente colocam de 100 à 150 por tutor. Com isto, a comunicação foi facilitada entre os envolvidos no processo formativo, “Considerando que o conteúdo não é o mais relevante no processo de formação, mas, sim, a interação entre pares, a interação professor-aluno e a interação do aluno com o objeto de estudo [...]” (PASSERINO, 2009, p. 88).

Outro aspecto considerado pela autora foi a proposta diversificada de atividades relacionadas ao conteúdo da Educação Especial, em que foram trabalhadas o debate, a discussão e a posterior análise e síntese, ocorridas por meio de fóruns, construção de dossiês, elaboração de mapas conceituais ou outros mecanismos que propiciaram a interação. O acompanhamento desse processo demandou uma articulação entre professores e tutores, para garantir tanto a rapidez do feedback quanto a qualidade dos mesmos.

Nesse caso, o uso da tecnologia foi essencial no processo de formação continuada de professores, seja através da elaboração e compartilhamento de saberes relacionados ao tema, assim como, por meio dos documentos de acompanhamento dos estudantes e de reuniões via videoconferência.

A pesquisa realizada por Lima (2011), utilizou a pesquisa-formação, implicada em analisar o processo inclusivo em formação contínua a partir das histórias e experiências das profissionais. A pesquisa permitiu que as docentes se autorizassem a pensar, a falar, a aprender, a compreender e a produzir conhecimento.

Nesse processo as professoras foram compreendendo o conceito da exclusão e inclusão, na significação da essência existencial, desafiando, assim, o credo do pensar linear que garantia a previsibilidade dos limites e alcance do fazer e não fazer, que faziam a respeito do conhecimento, das pessoas e, inclusive, da deficiência e da pessoa com deficiência (LIMA, 2011, p. 88).

O desencadear de novos processos formativos inclusivos se constituiu a partir da articulação inter e transdisciplinar que promove a dialogicidade nas múltiplas vozes, potencializando a escuta interativa e a subjetividade na experiência da vida e na formação.

Contribuindo para esta articulação entre formação docente e os processos formativos inclusivos, Pletsch (2016), realizou uma pesquisa com um grupo de professores da baixada fluminense no Rio de Janeiro, com o objetivo de discutir, algumas dimensões que envolvem a formação continuada de professores frente às exigências destacadas pelas atuais políticas de inclusão escolar, seguindo a teoria histórico-cultural de Vygotsky. Durante a investigação foram realizados estudos coletivos com os professores participantes através da proposta da pesquisa-ação, sendo que a temática das leituras vinham das demandas das profissionais.

A demanda indicada foi o uso de Tecnologia Assistiva e da Comunicação Alternativa, sendo assim, os estudos versaram sobre estes assuntos. Segundo a autora, as docentes participantes destacaram que tais estudos impactaram de forma positiva as práticas desenvolvidas por elas em sala de aula, além de fundamentar teoricamente suas atitudes e no auxílio para a identificação de recursos na área da Tecnologia Assistiva, da Comunicação Alternativa e Ampliada.

Nessa perspectiva, a partir da reflexão colaborativa com as professoras participantes, discutimos como esses recursos poderiam ser compreendidos à luz dos conceitos abordados pela perspectiva histórico-cultural e como eles poderiam afetar (positivamente ou não) a elaboração de práticas pedagógicas que possibilitassem a construção e a apropriação, por parte dos educandos, de conceitos científicos (entendidos como as aprendizagens formais ensinados na escola), seus sentidos e significados (PLETSCH, 2016, p. 220).

Neste caso, a formação continuada se constituiu enquanto promissora na medida em que oportunizou condições aos docentes para a reflexão sobre suas necessidades e construir, de maneira colaborativa e fundamentada, diferentes possibilidades de ensino e aprendizagem, despertando, assim, nos docentes o exercício da reflexão sobre seus próprios processos formativos.

Nas pesquisas realizadas no estado da Bahia através da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) em parceria com a ONEESP, fica evidenciado que no município de Feira de Santana as docentes que estão trabalhando com a Educação Especial não tinham o objetivo de atuar na área, no entanto, após o ingresso e o trabalho pedagógico cotidiano, auxiliou na identificação com a área da Educação Especial.

No que diz respeito a formação continuada para a Educação Especial, as docentes participantes da pesquisa acreditam que não estão preparadas para lidar

com a variedade e demandas expressa pelos estudantes que são do PAEE. Sendo assim, uma alternativa levantada para uma formação continuada é através do uso de estudos de caso com outros colegas de profissão, um tipo de autoformação (SANTOS, SOUZA e SOUZA, 2015).

Durante a pesquisa com o grupo focal é destacado também a necessidade de formação específica para a área da Educação Especial (Deficiência Intelectual, Deficiência Visual, Deficiência auditiva, Transtorno do Espectro Autista, dentre outros). Diante da demanda por parte dos docentes participantes da pesquisa, as pesquisadoras da UEFS, decidiram que o produto final do trabalho seria uma formação continuada envolvendo um tema de sugestão das docentes, que foi: “Avaliação da aprendizagem dos estudantes nas Salas de Recursos Multifuncionais”. A formação continuada teve um caráter de mini curso e durou toda uma manhã, contando com a presença de várias pesquisadoras do grupo e professores da sala de recursos multifuncionais.

Durante o mini curso foi discutido algumas questões norteadoras fundamentadas na teoria, com exemplos de metodologias e possíveis instrumentos utilizados ao longo do processo avaliativo. As pesquisadoras perceberam que existiu um envolvimento e interesse por parte dos professores, os quais devolveram com um feedback positivo em relação as discussões e a forma como foi abordado o tema.

Em outra pesquisa realizada no município de Itabuna-BA através da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) em parceria com a ONEESP, fica evidenciado que os docentes que participaram da pesquisa sentem-se impotente e despreparados diante da inserção de estudantes que são do PAEE em sala de aula, assim, solicitando mais ações de formação em serviço. Uma ação importante identificada pelos pesquisadores da pesquisa é a troca de informações entre os diferentes profissionais que atuam junto ao estudante do PAEE. Mas, quanto a acessibilidade pedagógica, as docentes participantes da pesquisa revelaram uma carência que pode interferir nas possibilidades de aprendizagem dos seus estudantes (HORA, ALMEIDA e CAFESEIRO, 2015).

Mesmo diante de todas as demandas delegadas ao docente, fica evidenciado na pesquisa que os docentes possuem um empenho e um esforço para que torne o espaço escolar em um ambiente inclusivo. Para isto, acreditam que a formação

continuada docente em Educação Especial auxilia na redefinição das práticas pedagógicas cotidianas.

Na pesquisa realizada nos municípios de Amargosa e Mutuípe-BA através da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) em parceria com a ONEESP, os docentes participantes da pesquisa dizem ter satisfação pela escolha profissional, mas que a formação continuada precisa ser vista como uma grande demanda para todos os docentes.

As docentes também acreditam que é imprescindível a troca de informações entre a escola e o atendimento educacional especializado, pois são diálogos enriquecedores para toda a equipe pedagógica e fortalece o trabalho em equipe e para o aprendizado do estudante PAEE. Assim como, fortalecer uma parceria eficiente entre a família e a escola, para que possam ser identificadas as devidas demandas dos educandos que são do PAEE (SILVA et al., 2015).

Através da pesquisa, os docentes atuantes na Educação Especial despertaram para a compreensão de que é necessário respeitar as particularidades de cada sujeito, pois as pessoas com deficiência apresentam necessidades e características específicas de aprendizagem que lhes são próprias. Para auxiliar neste despertar, descobriram as diferentes funções dos recursos de Tecnologia Assistiva, material pedagógico adaptado, mobiliários adaptados, dentre outros.

A formação docente precisa ser crescentemente incentivada, assumindo uma devida importância através do avanço científico, tecnológico e às urgências de conhecimentos vindos por parte dos docentes atuantes na educação básica. A formação em seu amplo contexto, precisa ser repensada por meio dos desafios enfrentados pelos profissionais que estão no cotidiano escolar. Cada vez mais se exige profissionais reflexivos, críticos e preparados, que possam refletir sobre a sua prática e reconstruí-la de modo permanentemente.

Enfim, é urgente uma continuidade de investimentos na área, tendo em vista à melhoria da atuação profissional no processo de inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial, a partir da oferta de condições de trabalho, de ascensão profissional, de continuidade do seu processo de formação e de atividade profissional, considerando sempre os desafios atuais e as novas demandas na área da educação.

Considerando a complexidade das políticas de inclusão escolar, o próximo capítulo foi desenvolvido a partir de um estudo das estratégias e ações para a formação continuada docente formuladas pela coordenadoria de Educação Especial do estado da Bahia, identificando especialmente o que se refere às ofertas e demandas na formação de professores para atuarem na construção de um sistema de ensino inclusivo.



#### **4 ESTRATÉGIAS E AÇÕES DE PROCESSOS FORMATIVOS DOCENTE NO ESTADO DA BAHIA: UM ESTUDO DE 2015 À 2017**

Pode-se perceber que vem ocorrendo alguns avanços, no Brasil, no tocante à legislação vigente e aos documentos provenientes de órgãos educacionais destinados à políticas de formação docente. Algumas iniciativas foram empreendidas pelo MEC e por diferentes órgãos em nível federal, estadual e municipal, no que refere-se à formação continuada de docentes para contribuir com a inclusão de todos os estudantes no sistema geral de ensino.

Em nível estadual, algumas estratégias e ações foram e estão sendo empreendidas através da Secretaria da Educação do Estado da Bahia no âmbito da Coordenação de Educação Especial – CEE, que tem como objetivo implementar a Política de Educação Especial no Estado da Bahia, na perspectiva da Educação Inclusiva, consonante com a política nacional. Para este estudo, foi selecionado o recorte entre os anos de 2015 à 2017, porque foi o período dos documentos oficiais disponibilizados pela CEE para a análise.

A CEE procura garantir ao estudante do PAEE o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que garanta a efetiva inclusão educacional, através de orientações pedagógica e operacional, aquisição e/ou adaptação de material pedagógico especializado, formação continuada nas diversas áreas da Educação Especial e implementação de currículos próprios.

Durante o ano de 2015 foram realizadas oito ações promovidas pela CEE, sendo elas: cinco ações envolvendo professores da educação básica da rede pública municipal e estadual da Bahia; uma ação para gestores e duas ações destinadas aos profissionais do AEE.

As ações empreendidas aos docentes da educação básica da rede pública municipal e estadual da Bahia:

- Formação em Atendimento Educacional Especializado – AEE: Deficiência Intelectual;
- Formação para Formadores em Educação Especial;
- Formação em Atendimento Educacional Especializado para Transtorno do Espectro Autista;

- Especialização em Formação Pedagógica para Educação Especial Inclusiva na Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC;
- Semana em Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência (no Núcleo Territorial de Educação - NTE 13 / Centro de Educação Especial de Caetité);  
A ação empreendida para formar os gestores:
- Formação sobre o Benefício de Prestação Continuada (BPC) (Etapas 3 e 4).  
As ações empreendida para formar os profissionais do AEE:
- Treinamento para instalação e uso de impressora Braille, nas cidades de Alagoinhas, Itabuna e Serra do Ramalho;
- Formação para produção de Livro Acessível, na cidade de Urandi.

A CEE apresenta como resultado destas ações a participação do total de 681 servidores públicos no processo formativo.

Durante o ano de 2016 foram realizadas dezoito ações promovidas pela CEE, sendo elas: onze ações envolvendo professores da educação básica da rede pública municipal e estadual da Bahia; cinco ações para gestores e servidores e duas ações destinadas aos profissionais do AEE.

As ações empreendidas aos docentes da educação básica da rede pública municipal e estadual da Bahia:

- Oficina de Atendimento Educacional Especializado;
- Formação Continuada em Atendimento Educacional Especializado;
- Formação Continuada em Sistema Braille;
- Formação Continuada em uso do Soroban em classe comum;
- Formação Continuada em Adaptação do Livro Didático para transcrição no Sistema Braille;
- Formação Continuada em Educação Profissional na Perspectiva Inclusiva;
- Formação Continuada em Técnicas de Orientação e Mobilidade;
- Formação Continuada em Tecnologia Assistiva;
- Formação Continuada em Libras;
- Formação Continuada em Autismo;

- Formação Continuada em Altas Habilidades/superdotação.

As ações empreendidas para formar os gestores e servidores:

- Videoconferência: Acessibilidade em Órgãos Públicos no Estado da Bahia;
- Oficina de Produtos Editoriais Acessíveis com os técnicos do Instituto Anísio Teixeira;
- Encontro com os Gestores da Educação Especial da Bahia;
- Formação sobre o Benefício de Prestação Continuada (BPC) na Escola (Etapa 5, 6, 7, 8)
- Oficina de Produtos Editoriais Acessíveis técnicos do Ministério Público e técnicos da Diretoria de Educação e suas Modalidades - DIREM.

As ações empreendida para formar os profissionais do AEE:

- Oficina de Atendimento Educacional Especializado/Produção Editorial Acessível nas cidades de Santa Bárbara e Nova Soure;
- Oficina de Produtos Editoriais Acessíveis com professores das Salas de Recursos Multifuncionais.

A CEE apresenta como resultado destas ações a participação do total de 841 servidores públicos nos processos formativos.

Durante o ano de 2017 foram idealizadas quatorze estratégias a serem promovidas pela CEE, sendo elas: dez ações envolvendo professores da educação básica da rede pública municipal e estadual da Bahia; três ações para gestores e uma ação destinada aos profissionais do AEE.

As ações empreendidas aos docentes da educação básica da rede pública municipal e estadual da Bahia:

- Formação em Microcefalia associada ao Zika vírus;
- Formação Continuada em Atendimento Educacional Especializado;
- Formação Continuada em Sistema Braille;
- Formação Continuada em uso do Soroban em classe comum;
- Formação Continuada em Adaptação do Livro Didático para transcrição no Sistema Braille;

- Formação Continuada em Educação Profissional na Perspectiva Inclusiva;
- Formação Continuada em Técnicas de Orientação e Mobilidade;
- Formação Continuada em Tecnologia Assistiva;
- Formação Continuada em Libras;
- Formação Continuada em Altas Habilidades/superdotação;

As ações empreendidas para formar os gestores e servidores:

- Curso para Gestores na perspectiva inclusiva;
- Encontro com os Gestores da Educação Especial da Bahia;
- Formação sobre o Benefício de Prestação Continuada (BPC) na Escola (Etapa 5, 6, 7, 8) – 5ª etapa em 54 municípios; 6ª etapa em 54 municípios; 7ª etapa em 54 municípios e 8ª etapa em 55 municípios.

A CEE apresenta como resultado destas estratégias a participação do total de 766 servidores públicos nos processos formativos.

O ano de 2016 foi o que mais promoveu processos formativos para os servidores estaduais e municipais, um ponto interessante a ser destacado é que até mesmo os servidores terceirizados e de Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) participam das formações.

Constata-se que a manutenção dos efeitos do processo de formação continuada depende da sua continuidade e permanência ao longo dos anos, no entanto, o resultado do estudo dos anos de 2015, 2016 e 2017 indicam uma lacuna relevante ao se formular as estratégias de formação, pois está faltando a continuidade e permanência das formações de um ano para outro, bem como, a insuficiência de processos formativos destinados aos docentes que estão nas cidades do interior do estado.

Outra questão para se investigar é sobre os avanços e dificuldades na efetivação da formação continuada e na manutenção de seus impactos na formulação e implementação de outros processos formativos. O que tem-se observado é a fragmentação da formação continuada oferecida, tanto pela sua concepção, como pela falta de rotatividade entre os docentes nas diferentes formações.

#### **4.1 O estudo da oferta de formação continuada em Atendimento Educacional Especializado (AEE)**

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), com os contornos atuais, foi apresentado no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), publicado através do Ministério da Educação em abril de 2007. O plano estabeleceu uma nova condução de colaboração entre o Estado e os entes federados, oferecendo autonomia para os estados e municípios, que apoiaram o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, a elaborar os seus referentes Planos de Ações Articuladas (PAR).

Neste mesmo caminho, o Decreto n. 6.571, de 2008<sup>12</sup>, desponha para prestar auxílio financeiro e técnico aos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e compreende o AEE:

[...] como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011, s/p).

O AEE pretende expandir a oferta aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conhecidos como o público alvo da Educação Especial, devidamente matriculados na rede geral de ensino. Para isto, indica as salas de recursos multifuncionais como locus preferencial para esse atendimento, considerando-as de acordo com o Art. 5º, § 3º, “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011).

Além disso, o decreto também reitera que o apoio técnico e financeiro aos estados, municípios e distrito federal, contemple algumas ações, dentre elas: “a formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão”, assim como a “formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da

---

<sup>12</sup> O referido decreto foi revogado e agregado ao Decreto n. 7.611/11 (BRASIL, 2011).

educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais” (BRASIL, 2011).

A oferta de formação continuada em AEE possui sua legalidade, sendo de incumbência dos estados, municípios e distrito federal. São as secretarias de educação e seus diferentes setores que montam as estratégias e ações para a oferta de políticas de formação e os processos formativos. A proposta de formação continuada em Educação Especial tem como objetivo provocar na configuração das práticas pedagógicas cotidianas os processos inclusivos de alunos do PAEE no sistema geral de ensino e pode ser ofertada por diferentes instâncias governamentais.

Sendo assim, um processo de formação continuada em Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi resultante de uma iniciativa da Secretaria de Educação do Estado da Bahia através da CEE, com a sua segunda edição no ano de 2016, com o objetivo de formar professores da rede estadual e municipal para atuar no AEE.

Os municípios de Santo Antônio de Jesus – BA e de Valença – BA foram escolhidos como polos para recepcionar a formação. O recorte desta pesquisa optou fazer a análise no polo de Santo Antônio de Jesus – BA, porque foi o local da edição formativa de 2016. Vale destacar que os professores dos municípios adjacentes também foram convocados a participar da formação, como por exemplo, os municípios de Cruz das Almas - BA e Governador Mangabeira – BA.

A formação contemplou professores do Centro de Apoio Pedagógico (CAP) e de quatro diferentes colégios de Santo Antônio de Jesus – BA e, apenas professores de um colégio de Cruz das Almas – BA e professores de um colégio de Governador Mangabeira – BA. Também participaram da formação a Coordenação Pedagógica do Núcleos Territoriais de Educação – NTE 21 e uma representante da CEE.

Para tal formação, os colégios foram convidados via Núcleo Territorial de Educação estadual de Santo Antônio de Jesus - BA, o NTE 21 e as vagas para professores participantes foram preenchidas através de um formulário padrão entregue na própria instituição, sendo que cada colégio teria disponível de três a quatro vagas. Já que a quantidade de vagas não contemplou todos os professores da rede estadual e municipal, o critério adotado na seleção dos professores, foi preferencialmente aqueles que atuam com estudantes com deficiência. No entanto,

infelizmente, não tiveram professores suficientes, neste perfil, para preencherem as vagas. As demais vagas foram preenchidas por professores que manifestaram desejo de aprender sobre o tema da Educação Especial.

Todos os docentes precisaram se ausentar de suas salas de aula para participar da formação em AEE ocorrido no salão do primeiro andar do CAP de Santo Antônio de Jesus – BA, pois, as aulas e atividades aconteceram na modalidade presencial. Os encontros presenciais ocorreram de segunda-feira à sexta-feira, sendo trabalhado um módulo por mês.

De acordo com o CEE, o curso deveria acontecer uma vez ao ano com os recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e sem limite de vezes na oferta de formação para os Centros de AEE, mas os empecilhos são inúmeros até a chegada da verba, sendo assim, quando conseguem executar uma formação ao ano, já consideram uma vitória para a rede. Nos últimos quatro anos, ocorreram duas edições de formação, sendo a segunda no ano de 2016, com a oferta de 30 vagas em cada turma. Porém, a turma de Santo Antônio de Jesus – BA atendeu um total de 27 profissionais ao final da formação.

A formação em AEE em 2016 foi subsidiado a partir de recursos adquiridos no Tesouro do Estado da Bahia. O Tesouro do Estado opera associado à gerência pública para que a sociedade possa contar com os mais distintos serviços à sua disposição. É uma das áreas que compõe a Secretaria da Fazenda da Bahia - SEFAZ e sua finalidade é desempenhar atividades essenciais ao funcionamento e distribuição das finanças públicas do Estado. Além de administrar as finanças, outro papel importante, é zelar pelo adequado aproveitamento dos recursos estaduais.

De maneira direta, a utilização de recursos do Tesouro atende a órgãos públicos, fornecedores, servidores, unidades de finanças e outros poderes. De maneira indireta, proporciona serviços a toda a população, pois, o Tesouro funciona para que a sociedade possa contar com diferentes serviços prestados, como por exemplo, financiar formações continuadas para os docentes. Os docentes durante a formação não receberam nenhum tipo de auxílio financeiro que pudesse custear eventuais despesas, no entanto, recebiam nos intervalos das aulas formativas um lanche custeado pelo setor de fomento.

## 4.2 A programação curricular da formação continuada em Atendimento Educacional Especializado (AEE)

O processo de formação continuada de docentes evidencia as formas como são encaradas dentro de uma realidade social e de ensino, assim, conhecê-las sugere analisar os acertos, os erros, as ausências, as emergências e ter a consciência de tudo o que se resta é conhecer, transformar e progredir.

A seleção curricular para a formação continuada em AEE no estado da Bahia não foi organizada com os docentes das diferentes instituições escolares estaduais e municipais envolvidos na dinâmica formativa. O conteúdo programático ministrado na formação foi proposto e sistematizado em equipe por diferentes profissionais, no qual o primeiro módulo foi planejado por uma profissional de um Centro de AEE de Salvador - BA, o segundo módulo por uma profissional de outro Centro de AEE de Salvador - BA, o módulo três por uma profissional do CEE e o módulo quatro por uma profissional do CAP de Santo Antônio de Jesus – BA.

As mesmas profissionais que organizaram os conteúdos programáticos da formação continuada em AEE foram também as professoras formadoras e cada uma ficou responsável em ministrar o conteúdo do módulo que sistematizou. Todas as professoras formadoras possuem especialização em Educação Especial e apenas uma possui o título de mestrado.

Portanto, pensou-se em uma formação **para** os profissionais da educação e não **com** eles. No entanto, é necessário envolver diretamente o docente em formação na formulação da própria formação continuada, pois quando o docente se envolve desde o início, ele pode começar a mostrar o que quer ao fazer a formação. A CEE informou que antes de começar a formação não foram utilizados instrumentos de sondagem para conhecer os conhecimentos prévios dos docentes cursistas e também não houve o delineamento do perfil da turma, já que se tratava de uma formação com diferentes profissionais.

Mesmo com um grupo diversificado de docentes em formação, no decorrer da formação continuada, o conteúdo programático não sofreu modificações vindas através deste grupo. No entanto, com relação aos registros de feedback sobre o processo formativo, a CEE informa que eram solicitados os registros de opiniões dos



professores em formação, no qual estes informaram que foi um registro oral. Seriam estes registros orais uma fonte de reformulação para os futuros processos formativos? A CEE destaca que está atenta aos pedidos dos docentes cursistas para redesenhar, se for necessário, o curso. Acredita-se que a voz dos docentes deveriam ser valorizadas a cada término de curso e a cada início de curso, pois, são eles que vão trazer seus questionamentos, dúvidas, sugestões, através do contexto que cada um vive no cotidiano de sua instituição escolar.

Assim, considera-se que é importante a oferta de cursos, ciclos e programas de formação que não só informam, mas que incentivam o aprendizado, a reflexão, a troca de experiências, de práticas e de intervenções que garantam a permanência e a participação de crianças, jovens e adultos com deficiência no sistema escolar.

De acordo com Imbernón (2011), uma formação precisa propor um processo que aproprie o docente de conhecimentos, habilidades e atitudes para formar profissionais reflexivos e investigadores. Para o mesmo autor, o eixo principal do currículo de formação do docente é o aperfeiçoamento de instrumentos intelectuais para auxiliar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, e da qual a meta principal é aprender a refletir, interpretar e compreender sobre a educação e a realidade social de maneira comunitária.

Segundo os documentos oficiais, a formação continuada em AEE objetivou qualificar os profissionais da área da educação para a realização de práticas pedagógicas que respondam aos desafios do processo educacional inclusivo e na contribuição para o desenvolvimento, autonomia e aprendizagem do estudante PAEE.

No quadro a seguir pode-se observar a proposta final do conteúdo programático da formação continuada em AEE ofertada pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia setor de CEE:

**Quadro 4 – Conteúdo programático da formação em Atendimento Educacional Especializado (AEE)**

<b>Formação em Atendimento Educacional Especializado (AEE)</b>		
<b>Módulo</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>C.H.</b>
	LDBEN/96; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; Resolução nº 04; Decreto 7611/2011; PNE; Resolução do CEE-Ba nº 14/2014; LBI/2015; Os	

01	desafios da Educação inclusiva; Aspectos históricos da educação Especial; Paradigmas educacionais da educação especial; Acessibilidade e desenho universal; Adaptações curriculares; Recursos pedagógicos adaptados; Sistemas de apoio especializado; O desenvolvimento de estudantes com necessidades educacionais especiais; Práticas pedagógicas; Avaliação no AEE; Terminalidade específica; Plano de desenvolvimento individual–PDI; Comunicação alternativa e/ou suplementar; Transtornos globais do desenvolvimento.	40h
02	<b>Surdez:</b> Atendimento Educacional Especializado de Libras e em Libras; História dos Surdos no mundo, no Brasil e nos diferentes paradigmas; Modelos Educacionais: Clínico-biológico e Sócio-antropológico; Abordagens Educacionais: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo; Conceito de pessoa surda; Identidade e cultura surda e diferença lingüística; Os aspectos legais, teóricos e metodológicos da inclusão de surdos com vistas na Educação Bilíngue; Avanços e retrocessos no processo educacional da pessoa surda; Atendimento educacional Especializado para surdos: aquisição da Libras e do Português escrito como segunda língua; Plano de desenvolvimento individual do aluno surdo.	20h
03	<b>Deficiência Visual:</b> Conceituação de deficiência visual; Recursos de acessibilidade no contexto escolar; Tecnologias Assistivas na deficiência visual: Braille, Audiodescrição, Leitores de Tela, livros digitais acessíveis.	08h
04	<b>Deficiência Intelectual:</b> Desenvolvimento Humano; Abordagens de Aprendizagem: Piaget, e Vigostky; Paradigmas da inclusão: conhecimento, reflexão, posturas e ações; Escolarização de pessoas com deficiência numa perspectiva sócio-histórica da educação brasileira; Possibilidades de Aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual; Experiências no AEE com pessoas com deficiência intelectual.	16h
05	Apresentação dos trabalhos de conclusão de curso.	36h
<b>Carga horária total: 120 h</b>		

Fonte: Coordenação de Educação Especial – CEE; Secretaria da Educação do Estado da Bahia.

Este trabalho não objetivou fazer uma análise densa do currículo para verificar se os conteúdos programáticos estão de acordo com a proposta da formação em AEE, se possui algo que foge à proposta, ou o que seria interessante incrementar, mas, outras questões mostraram-se mais importante, como por exemplo, dar voz e a possibilidade de registro reflexivo aos docentes em formação continuada.

A apresentação dos trabalhos de conclusão de curso no módulo cinco, destaca-se como o ponto alto da formação e como um ponto positivo na aprendizagem dos docentes cursistas. A elaboração dos trabalhos deu-se a partir da criação de um material didático acessível, juntamente com uma apresentação oral de como seria a utilização desse recurso com sujeitos que têm diferentes deficiências.

A professora formadora responsável pelo módulo cinco, propôs que o material didático fosse elaborado em grupos de professores da mesma instituição para facilitar o diálogo entre os pares e que caso possível, o material também fosse projetado para algum estudante com deficiência da instituição onde trabalham.

Depois do estudo sobre a ideia que tiveram, os docentes cursistas elaboraram o material didático custeados por eles próprios, mas foi solicitado que o projeto envolvesse matérias-primas recicláveis, ou seja, caixas de leite, tampinhas de garrafas, papelão, garrafas pet, dentre outros. Depois de produzido o material didático, os docentes cursistas filmaram e fotografaram a aplicação do material com o estudante com deficiência para socializar com o grupo no dia da apresentação final.

O produto final fabricado pelos docentes cursistas foram destinados às instituições escolares de cada um, bem como, doados ao CAP de Santo Antônio de Jesus – BA e doados a uma determinada professora formadora que trabalha em um centro de AEE de Salvador – BA. Bem, qual seria a finalidade da formação continuada para cada docente após o término do curso? Será que foi só para obter informações, conhecimentos e algumas práticas? Ou, eles gostariam de ser encaminhados para trabalhar com o AEE?

Segundo o CEE, a maioria dos docentes que participaram do curso já estão no Atendimento Educacional Especializado, mas que os demais docentes cursistas estão aptos a assumirem o AEE, tão logo a oportunidade surja. Enquanto a oportunidade não aparece, é sugerido através da CEE que os docentes não percam o contato com as principais temáticas da Educação Especial e que possivelmente haverá

oportunidades de formações com temas específicos, para quando o docente se decidir por uma área particularmente. No entanto, o que se tem observado na construção das estratégias e ações da CEE para a formação continuada docente, não existe esta continuidade dos processos formativos nas temáticas específicas da Educação Especial e nos mesmos municípios onde ocorreram a formação continuada mais geral sobre o AEE.

Enfim, espera-se que exista uma crescente construção de políticas de formação permanente e que o processo formativo seja indissociável das condições de trabalho e que possibilite aprendizagens significativas e de qualidade, que contemplem as necessidades ligadas ao cotidiano das instituições escolares e dos docentes em sala de aula, tendo em vista à inclusão escolar.

## 5 METODOLOGIA

### 5.1 Escolha do tema

O tema escolhido para a análise sobre a formação continuada docente, abrange uma inquietação social, selecionado a partir dos critérios de relevância, tanto social quanto profissional e pessoal. Dessa maneira, se analisa neste estudo um processo formativo contínuo ofertado aos docentes na área da Educação Especial, identificando as contribuições da formação no contexto da inclusão escolar, as ausências e emergências destacadas pelos profissionais, assim como salientar a importância da formação continuada, enquanto momento de reflexão acerca da formação e da prática pedagógica do profissional em sala de aula.

Tomando a afirmação anterior como ponto de partida, a presente pesquisa tem como problema, estudar como vem ocorrendo o processo de formação continuada dos docentes que trabalham com estudantes da educação especial no estado da Bahia? sendo definido o campo do saber a formação continuada docente e a Educação Especial.

Mesmo sendo um campo do saber com diferentes discussões e publicações, não existe problema algum em optar por temas já trabalhados em outras pesquisas científicas, pois cada análise vai discutir as informações de uma maneira específica, destacando questões diferenciadas. Mesmo que o dispositivo teórico aplicado seja o mesmo, o dispositivo analítico de interpretação será sempre estruturado de maneira diferenciada por cada pesquisador analista. O pesquisador analista é aquele que faz a coleta das informações e registros, pertinentes com o objetivo da pesquisa e a partir delas produz sua análise.

A realização de uma pesquisa em educação demanda do pesquisador analista uma reunião dos pensamentos e/ou das ações de um determinado grupo ou pessoa, com o objetivo de organizar conhecimentos sobre algumas perspectivas da realidade observada que podem servir para a formulação de resoluções indicadas nos problemas da pesquisa. Para realizar uma pesquisa científica é necessário trabalhar com a conferência entre as evidências, as informações selecionadas de acordo com o assunto e o conhecimento teórico estabelecido a respeito dele.

Esses conhecimentos são, portanto, frutos da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam anteriormente. Tanto pode ser confirmado como negado pela pesquisa o que se construiu a respeito desse assunto, mas o que não pode é ser ignorado (LÜDKE e ANDRÉ, 2014, p. 2).

Os acontecimentos e os conhecimentos não se mostram de graça e de forma explícita ao pesquisador analista, pois, é a partir do questionamento “[...] baseada em tudo o que ele conhece do assunto – portanto, em toda a teoria disponível a respeito -, que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado” (LÜDKE e ANDRÉ, 2014, p. 5). O pesquisador analista precisa ter interesse e ser instigado pelo tema que está pesquisando, ao mesmo passo que também entram em contato com pesquisas realizadas anteriormente.

Pouco tempo atrás e de maneira gradual vai se entendendo que as pesquisas na área da educação estão inseridas em um contexto social, dessa forma, apresenta uma realidade histórica que sofre uma série de determinações do seu tempo. Destaca-se que um dos desafios projetados à pesquisa educacional é precisamente o de empreender essa realidade múltipla e dinâmica do objeto estudado, em sua execução histórica. Enfim, recorre-se ao passado para conhecer as realidades e demandas do presente.

## **5.2 Caminhos metodológicos**

A demarcação da metodologia demanda dedicação e cautela do pesquisador analista. Mais que uma definição formal de métodos e técnicas a serem usados, a pesquisa proporciona o reconhecimento dos vínculos entre os diversos conhecimentos, a leitura funcional do quadro teórico contempla estes reconhecimentos para que seja definido os objetivos de estudo. Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi adotado como escolha metodológica o estudo de caso e um enfoque qualitativo. A pesquisa qualitativa presume a relação direta e delongada do pesquisador com o espaço e a ocasião que está sendo investigada (DESLANDES, 2010).

A justificativa para que o pesquisador mantenha um contato estreito e direto com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente é a de que estes são muito influenciados pelo seu contexto. Assim, as

circunstâncias particulares em que determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo. Da mesma maneira as pessoas, os gestos, as palavras estudadas devem ser sempre referenciadas ao contexto onde aparecem (LÜDKE E ANDRÉ, 2014, p. 13).

A situação de uma dada pesquisa está conectada com o seu contexto e todas as demandas precisam ser levadas em consideração para que se consiga compreender determinadas relações. Segundo pesquisas de Lüdke e André (2014), a complexa rede do cotidiano escolar é sistematicamente expressa nas pesquisas qualitativas.

Não existe na literatura uma exclusividade e unicidade na forma do pensamento qualitativo, mas uma extensa coleção de formas, pois ele é interpretativo, baseado em experiências, situacional e humanístico.

Cada pesquisador fará isso de maneira diferente, mas quase todos trabalharão muito na interpretação. Eles tentarão transformar parte da história em termos experienciais. Eles mostrarão a complexidade do histórico e tratarão os indivíduos como únicos, mesmo que de modos parecidos com outros indivíduos (STAKE, 2011, p. 41).

Pesquisar as informações qualitativamente representa lidar com todo o material adquirido durante a pesquisa, ou seja, as transcrições das entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. Encontra-se na pesquisa qualitativa o uso de citações para auxiliar uma afirmação ou elucidar um ponto de vista. Pode-se verificar que esta escolha é utilizada ao longo da presente pesquisa, pois se tem o cuidado com o processo da pesquisa e não somente com o produto final, uma vez que se dedica uma atenção em retratar o ponto de vista dos participantes da pesquisa.

A pesquisa qualitativa é refletida por Silva e Menezes (2005) e Stake (2011), como sendo uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em número. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicos nos processos de pesquisa qualitativa, ou seja, não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas.

Nas informações coletadas na pesquisa qualitativa podem aparecer a predominância descritiva de pessoas, situações, ocorrências; compreendendo transcrições de entrevistas e de depoimentos, desenhos, fotografias, e fragmentos de

diversos tipos de documentos (STAKE, 2011). Para uma descrição rica, neste trabalho encontra-se o fornecimento de detalhes sobre o momento formativo em AEE, o perfil dos docentes cursistas e o contexto onde foi realizado a formação continuada docente. Para compreender o contexto escolhido para este trabalho, optou-se por uma abordagem metodológica de investigação baseada no estudo de caso.

O estudo de caso segundo Yin (2016), é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência. Em consonância com Laville e Dionne (1999), o conceito refere-se a uma abordagem metodológica de investigação que busca compreender, descrever ou explorar acontecimentos e contextos complexos. O estudo pode ser evidentemente de um caso, talvez o de uma pessoa, mas também pode ser de um grupo, de uma sociedade, de um meio, ou então feito uma menção a um evento especial, como uma transformação política, um conflito e outros.

Durante o planejamento do estudo de caso, nascem algumas questões ou zonas críticas iniciais a partir da apreciação da literatura, podendo ser originado através de observações e depoimentos realizados por especialistas sobre o problema (YIN, 2016). A opção pelo estudo de caso originou-se através do contato inicial com a literatura existente sobre o tema a ser estudado, com os sujeitos ligados ao fenômeno e também a partir das demandas e lacunas de pesquisas centralizando a Educação Especial na rede estadual de educação do estado da Bahia.

Depois da demarcação do contexto de estudo, as questões críticas iniciais desta pesquisa insurgiram de uma apreciação das pesquisas e estudos sobre Educação Especial, inclusão escolar e formação continuada docente. As questões emergentes foram: Depois da formação continuada, as práticas cotidianas do docente foram mais para o caminho da inclusão escolar? Quais foram as ausências e emergências identificadas pelos docentes, depois de terem passado por uma formação continuada em Educação Especial?. Estes questionamentos são estabelecidos como sendo questões críticas, na medida em que não existe uma resposta única, ou seja, abrange discussões e debates que podem ser destacadas sob distintos pontos de vista.

É o momento de especificar as questões ou pontos críticos, de estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo, de localizar



os informantes e as fontes dos dados necessárias para o estudo. Essa visão de abertura para a realidade tentando captá-la como ela é realmente, e não como queria que fosse, deve existir não só nessa fase, mas no decorrer de todo o trabalho, já que a finalidade do estudo de caso é retratar uma unidade em ação (LÜDKE E ANDRÉ, 2014, p. 25).

Analisa-se que cada estudo de caso, é único, singular, no entanto, é provável que o leitor observe a similaridade com muitos aspectos desse caso individual com outros casos ou ocasiões por ele vivenciados. O estudo de caso vai partir da premissa de que o leitor poderá usar esse conhecimento implícito e subjetivo para fazer as generalizações e ampliar novas ideias, novas significações e novos entendimentos.

Existe também um outro tipo de generalização, que fica mais restrito ao âmbito acadêmico profissional ou acadêmico, onde diferentes leitores reconhecem as bases comuns de diferentes estudos de caso desenvolvidos em diferentes contextos. A identificação desses aspectos comuns e recorrentes vai permitir, assim, uma ampliação e maior solidez no conhecimento do objeto estudado (LÜDKE E ANDRÉ, 2014, p. 27).

Assim, foi escolhido o estudo de caso enquanto método de investigação qualitativa para oferecer uma potencialidade de identificação e compreensão dos desafios da formação continuada docente. Além disso, o estudo de caso possui outra característica básica, da mesma forma como toda pesquisa de natureza qualitativa, que é o desenvolvimento do papel do pesquisador que atua também como o instrumento essencial na coleta das informações. Portanto, fica evidente a importância em se preparar enquanto pesquisador, principalmente em relação ao tema em questão.

O estudo de caso permite uma flexibilização da pesquisa, ou seja, favorece a ampliação do campo de estudo para acolher novas suposições que venham elucidar as perguntas norteadoras levantadas inicialmente. Durante o estudo de caso, as explicações iniciais sobre a formação continuada de professores estão baseadas em conceitos advindos de uma revisão teórica, porém, no decorrer do trabalho de campo analisa-se os aprendizados, as construções e desconstruções dos conceitos sobre o tema em estudo.

Para ajudar a desestruturar as concepções do tema em questão, o estudo de caso possui um dos elementos fundamentais que é oportunizar o registro e apresentar o discurso de distintos sujeitos que estão submergidos em um contexto de formação continuada e inclusão escolar. Para elencar os elementos fundamentais desta

pesquisa, recorre-se ao estabelecimento de um paradigma, que segundo Stroke (2011), indica uma forma de modelo, de esquema, de maneira de ver as coisas e de explicar o mundo.

O paradigma desta pesquisa é o da fenomenologia, segundo Silva e Menezes (2005), este se preocupa com a descrição direta do conhecimento tal como ela é. A realidade é uma construção na sociedade e entendida como o interpretado, comunicado e compreendido. A fenomenologia tenta restaurar a experiência originária, não apenas como inspiração, mas torná-la produtiva enquanto saber e prosseguir no original da percepção seguindo um caminho reflexivo que se sustenta na esfera de sua manifestação.

A esfera da realidade e do mundo são socialmente construídos e adquirem um significado a partir das experiências subjetivas e intersubjetivas das pessoas. Husserl (2006), destaca que para compreender os fenômenos, é preciso percorrer um caminho, um “Méthodo”. Este caminho, ou método, carrega em si períodos de análise que se destina à interpretação do que é questionado. A pesquisa em fenomenologia demanda que o pesquisador considere, como ponto de partida e indicação, uma questão que tenha alguma finalidade, uma indagação. A tarefa do pesquisador na fenomenologia é apreciar as diferentes construções e significações que os sujeitos atribuem a sua experiência.

A palavra “fenomenologia” significa “o estudo dos fenômenos”, onde a noção de um fenômeno e a noção de experiência, de um modo geral, coincidem. Portanto, prestar atenção à experiência em vez de àquilo que é experienciado é prestar atenção aos fenômenos (CERBONE, 2012, p. 17).

A fenomenologia está diretamente preocupada com os modos pelos quais as coisas apresentam-se ou manifestam-se em um dado contexto, com a estrutura e a forma da manifestação. Para analisar as estruturas do contexto e suas manifestações, esta pesquisa delineou-se em compreender as contribuições e as lacunas da formação continuada para uma atuação docente no âmbito da inclusão escolar. Dessa forma, as informações levantadas foram analisadas a partir de uma inspiração na perspectiva teórica da análise do discurso.

Antes de adentrar no modelo analítico da perspectiva discursiva, é preciso contextualizar alguns conceitos básicos inseridos no bojo desse modelo, ou seja, as concepções que permeiam a linguagem, que é a principal ferramenta de trabalho, a

linguagem humana. Existem três conceitos de linguagem no decorrer da história da humanidade, que segundo Kock (1997), são:

1. Como representação (espelho) do pensamento e do mundo;
2. Como instrumento (ferramenta) de comunicação;
3. Como forma (lugar) de ação ou interação.

Dentre os três conceitos destacados acima, a que mais interessa neste trabalho é a terceira, apesar de que as três concepções de linguagem possuem as suas definições, conexões, relevâncias e defendidos por diferentes autores. Na terceira definição, a linguagem é produto de uma interação entre falante/ouvinte, autor/leitor, enunciador/enunciatário e outros. Apresentando-se não só como reprodução do pensamento, mas também como recurso de comunicação, um elemento principal para a interação entre os seres humanos e, nesta circunstância, a linguagem estaria, intimamente, relacionada com o contexto sócio-histórico-ideológico do qual faz parte.

A análise do discurso trabalha com a concepção de linguagem, em que o indivíduo interage, age e reage por meio da linguagem, considerando o local de onde estão falando, as representações que os interlocutores têm de si, dos outros e também do contexto no qual estão inseridos. Corroborando com esta ideia, Foucault (2010), destaca que o discurso não compreende apenas o ato de fala, o falar só por falar, pois, esta fala não está desconexa e isolada de um contexto. A fala possui uma rede discursiva de ação e de reação, de pergunta e resposta, de domínio e escapamento, assim, permeado por relações de poder e luta. Portanto, todos querem ter direito a esta fala.

A linguagem enquanto interação social entre os diferentes sujeitos, permite que o outro desempenhe um papel essencial no estabelecimento do significado, assim, integrando toda ação de enunciação individual em um contexto amplo, apresentando as relações inerentes entre o social e o linguístico. O caminho que o sujeito faz para a elaboração mental do conjunto de ideias, são expressas a partir da objetivação externa, ou seja, da enunciação desses conjuntos de ideias conduzido socialmente, procurando ajustar-se ao contexto imediato da ação da fala e, principalmente, a interlocutores concretos.

O contexto onde acontece essa interlocução é concedida pelo poder e por um jogo estratégico, em que são suas jogadas que dão ou não o direito a um determinado

discurso. Todos estão em busca por um espaço de fala, pois, o discurso pode falar de si próprio, o querer de cada sujeito e suas possibilidades.

Durante a fala, a "posição" do locutor, segundo Brandão (2004), faz destacar a questão da relação que se constitui entre o locutor, seu enunciado e o mundo, relação que estará no núcleo das reflexões da análise do discurso em que o sentido da posição sócio-histórica dos enunciadorees envolve um relevante lugar.

O discurso de acordo com Foucault (2010), é o meio em que saber e poder se conecta, pois quem fala, fala de algum lugar, baseado em um direito assegurado institucionalmente. Esse discurso, que se passa por verdadeiro, difunde saber (um saber institucional), ou seja, é produtor de poder. A formação desse discurso produtor de poder é organizada, selecionada, redistribuída e orientada por determinados procedimentos que possuem a finalidade de suprimir toda e qualquer ameaça à continuidade desse poder.

Orlandi (2007), distingue os discursos principalmente por duas concepções: as normas e as instituições nas quais estão filiados. Tem-se então o discurso científico, o discurso político e o discurso religioso. Mesmo assim, os discursos filtram-se mais uma vez por estarem ligados a determinada especialidade e então se gera o discurso ecológico, o discurso biológico e outros.

Na análise do discurso em Orlandi (2001), é tecido uma crítica aos efeitos centralizadores de um poder pautado no discurso científico. Assim, a vontade de saber do sujeito estaria vinculada aos suportes institucionais, tais como, a escola, os sistemas de bibliotecas, editoras de livros e jornais, dentre outros. Esta vinculação centralizadora é necessária para o estabelecimento de processos de exclusão de todo saber que acontece, de algum modo, essa verdade, construída com a tarefa de interditar outros discursos.

Para Bakhtin (2003), o signo ideológico por excelência é a palavra, pois, é o produto da relação social, sendo definida pela pluralidade. Por isso, é o espaço beneficiado para a manifestação da ideologia, representação dos variados modelos de significação da realidade, conforme vozes e concepções daqueles que a utilizam. Com a sua essência dialógica, a palavra se transforma em palco de luta de vozes que, localizadas em distintas situações, querem ser ouvidas por diversas vozes.

A linguagem enquanto discurso não compõe uma totalidade de signos que serve apenas como ferramenta de comunicação ou estrutura de pensamento. Mas sim, a linguagem enquanto discurso é interação, e um modo de produção social, ela não se apresenta de maneira natural, neutra e nem inocente, por isso é o meio privilegiado de expressão da ideologia.

Assim sendo, este trabalho inspirou-se na análise do discurso para fazer a apreciação das falas dos sujeitos enunciativos, no qual se ultrapassou os estudos linguísticos no nível da frase, ou sentença isolada, pois os estudos linguísticos atualmente estão no nível de texto ou discurso em contexto de produção.

Algumas definições necessitam ser deixadas bem claras para que se identifique ao longo da análise, como por exemplo, a enunciação que é a projeção de um conjunto de enunciados produto do diálogo verbal de indivíduos socialmente organizados. A enunciação resulta do aqui e agora sem nenhuma vez se repetir, destaca-se, embora não somente, pela singularidade. Quem vai produzir a enunciação é o formador do enunciado, ou seja, o enunciador, que vai elaborar o seu ponto de vista de locutor de acordo com a posição social que ocupa.

A partir do que o enunciador fala, será construída a formação discursiva que é a representação do que pode e deve ser dito fundamentado de um determinado lugar social e historicamente determinado e abarcado por uma formação ideológica. Em um mesmo texto podem apresentar formações discursivas diferenciadas, cuja relevância imediata são as variações de significação.

Portanto, o estudo foi organizado segundo toda esta trajetória metodológica, com base na pesquisa qualitativa. Nos tópicos seguintes, encontra-se o contexto do estudo, o perfil dos sujeitos que participaram da pesquisa, os eixos temáticos de análise e a sistematização dos resultados e discussões do conjunto de informações.

### **5.3 Contexto do estudo**

O contexto do estudo foi escolhido através de um levantamento de informações sobre a oferta de processos formativos que ocorreram no estado da Bahia. Dentre os municípios da Bahia, a formação em AEE realizada em Santo Antônio de Jesus – BA,

destacou-se pela abrangência de docentes cursistas, contemplando os profissionais que estão no cotidiano das salas de aula e os profissionais dos centros de AEE.

O estado da Bahia possui 567.295 Km<sup>2</sup> e 417 municípios, dos quais o município de Santo Antônio de Jesus faz parte, possuindo uma extensão territorial de aproximadamente 268 km<sup>2</sup>. Localiza-se a 187 Km de Salvador, por via terrestre, estando à margem da BR-101. De acordo com o IBGE (2017), o município de Santo Antônio de Jesus possui uma população estimada de 103.342 habitantes e contabiliza no ano de 2015 um total de 1.043 docentes atuando na Educação Básica, na rede de ensino municipal, estadual e particular.

Em relação a economia, o município tem sua importância como centro comercial, industrial e de serviços de toda a região do recôncavo. A Bahia está dividida em 27 Territórios de Identidade e o município de Santo Antônio de Jesus está localizado no Território de Identidade do Recôncavo<sup>13</sup>, isto quer dizer que o Governo da Bahia identificou estas unidades territoriais por compreender que o desenvolvimento proporcional e sustentável entre as regiões resulta da identificação das prioridades temáticas a partir da realidade local.

O território de identidade pode ser conceituado como,

um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial (SEPLAN-BAHIA, 2017).

Os Territórios de Identidade procuram fortalecer-se enquanto tema de planejamento e estabelecimento de políticas públicas, considerando a necessidade de descentralização e de abrangência dos agentes locais como fundamentais para o desenvolvimento.

Conseqüentemente, a educação começou a fazer parte desta divisão territorial, através dos Núcleos Territoriais de Educação – NTE espalhados por diferentes municípios sedes, nos quais seguem a mesma divisão dos Territórios de Identidade. Assim, a Bahia possui 27 NTE e Santo Antônio de Jesus é o município sede do NTE21

---

<sup>13</sup> Ver o mapa ilustrativo, página 118.

Ilustração 1 – Território de Identidade Recôncavo – Estado da Bahia



Cada município sede abarca outros municípios circunvizinhos, e o NTE 21 compreende os municípios:

**Quadro 5 – Municípios do Núcleo Territorial de Educação – NTE 21:**

1. Cabaceiras do Paraguaçu
2. Cachoeira
3. Castro Alves
4. Conceição do Almeida
5. Cruz das Almas
6. Dom Macedo Costa
7. Governador Mangabeira
8. Maragogipe
9. Muniz Ferreira
10. Muritiba
11. Nazaré
12. Salinas da Margarida
13. Santo Amaro
14. Santo Antônio de Jesus
15. São Felipe
16. São Félix
17. Sapeaçu
18. Saubara
19. Varzedo

Fonte: Secretaria do Planejamento – Seplan, 2017.

O NTE têm como enfoque principal o fortalecimento da estrutura pedagógica nas unidades escolares espalhadas pelo estado da Bahia e da relação entre os NTE e a secretaria de educação estadual, promover atualizações e parcerias que irão auxiliar na educação pública de toda a rede estadual. Uma das funções do NTE é também contribuir na reformulação da educação, partindo de uma gestão que respeite o conceito territorial, assim como, fazem a distribuição das vagas disponíveis para a de formação continuada dos professores da rede estadual.

Quando é ofertado formação continuada aos professores do interior do estado, é comum que estes façam o deslocamento para a capital, neste caso Salvador, pois é onde se encontra o polo de formação dos docentes, o Instituto Anísio Teixeira - IAT. Após o término do período formativo, que pode ser através de encontros semanais, quinzenais ou mensais, o docente retorna para a sua cidade de origem já para trabalhar em sala de aula. Esses períodos de formação continuada ofertados no polo da capital visam o desenvolvimento profissional do docente, no entanto existe um desgaste físico e emocional do professor por causa do longo tempo de deslocamento.



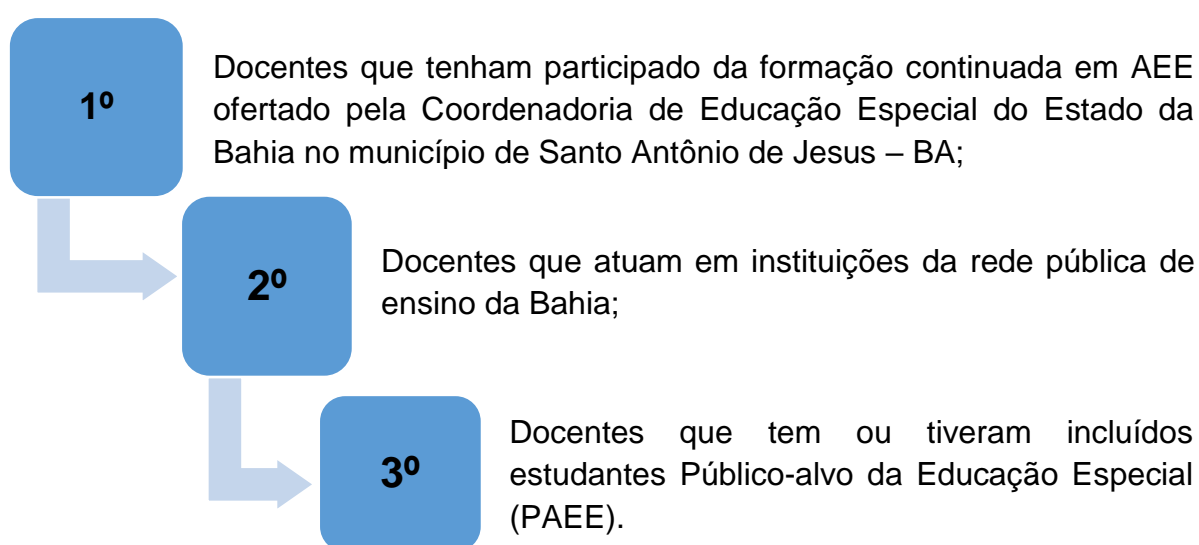
A formação em AEE ofereceu uma proposta diferenciada para os docentes cursistas, no qual, o profissional não precisou deslocar-se até a capital para cursá-lo, pois, os docentes formadores foram levados para o município de Santo Antônio de Jesus – BA para ministrar a formação. Para ofertar a formação continuada a secretaria de educação do estado da Bahia faz um levantamento de recursos e um trâmite para a organização de materiais físicos, profissionais e estruturais para atender as demandas que um processo formativo solicita.

#### 5.4 Identificação dos sujeitos enunciadore: os docentes em formação

Depois de selecionar o tema da formação continuada docente em Educação Especial, precisou-se questionar sobre os sujeitos enunciadore pertinentes a ele. Quem são os sujeitos que de alguma maneira, tem algo a revelar ou a calar sobre o tema em questão? Os sujeitos enunciadore especificados nesta pesquisa são tanto empíricos, (pessoas, mais precisamente os docentes), quanto arquivos (material impresso e documentos oficiais da rede estadual de educação).

Os sujeitos enunciadore desta pesquisa foram escolhidos considerando os seguintes critérios:

#### Diagrama 2 – Critério de seleção dos sujeitos enunciadore



Fonte: Elaboração própria.

Estes critérios levantados foram baseados a partir da leitura do material disponibilizado através da Coordenadoria de Educação Especial do Estado da Bahia

sobre as ações de formação continuada docente que ocorreram entre o período de 2015 – 2016. Para entrar em contato com os sujeitos e realizar a coleta de registros e informações, foi preciso solicitar ao CEE/SEC que disponibilizasse a lista de presença do curso com os nomes dos docentes que cursaram a formação em AEE no município de Santo Antônio de Jesus – BA, bem como os seus números de contato e e-mails.

Inicialmente, foram contactados treze (13) docentes dentro destes critérios de seleção, no qual cada profissional recebeu um convite para participar desta pesquisa através de mensagens via e-mail. Mas, observando-se o delongamento em obter a resposta e tendo em vista a instantaneidade do aplicativo multiplataforma para a troca de mensagens, todos os docentes foram contactados também via aplicativo. No qual, foi o meio mais eficaz para a troca de informações sobre o local e horário para as entrevistas.

Sendo assim, dos treze (13) profissionais contactados, oito (8) sujeitos disponibilizaram-se para participar da pesquisa, sendo sete (7) mulheres e um (1) homem. Os oito (8) professores selecionados lecionam no município de Santo Antônio de Jesus – BA, em diferentes instituições escolares, do qual três (3) profissionais no período da formação estavam tanto na rede de educação municipal quanto na estadual de ensino. Os docentes cursistas são identificados através das seguintes abreviaturas, que foram atribuídas a partir da primeira letra de nomes e sobrenomes fictícios:

**Quadro 6 – Descrição do perfil dos docentes cursistas**

<b>Docentes Cursistas</b>	<b>Formação Inicial</b>	<b>Componente Curricular em Educação Especial na Formação Inicial</b>	<b>Anos de carreira</b>	<b>Formação em Pós-Graduação</b>
<b>JVA</b>	Licenciatura em Letras Vernáculas e Língua Estrangeira Inglês	Não	De 7 - 25 anos de carreira	Mestrado em Língua Portuguesa
<b>DSF</b>	Licenciatura em Matemática	Libras	De 1 - 3 anos de carreira	Especialização em Matemática e Novas Tecnologias

<b>MSS</b>	Licenciatura em Pedagogia / Licenciatura em Física	Não	De 7 - 25 anos de carreira	Especialização em Psicopedagogia
<b>CBS</b>	Licenciatura em História	Não	De 25 - 35 anos de carreira	Especialização em Língua e Literatura
<b>AMS</b>	Licenciatura em Geografia	Não	De 25 - 35 anos de carreira	Especialização em Psicopedagogia Institucional
<b>ASI</b>	Licenciatura em Educação Física	Natação Especial	De 7 - 25 anos de carreira	Especialização em Fisiologia do Exercício
<b>CDS</b>	Licenciatura em Letras Vernáculas	Não	De 7 - 25 anos de carreira	Especialização em Psicopedagogia Especialização em Estudos Linguísticos
<b>ABS</b>	Licenciatura em Letras Vernáculas e Língua Estrangeira Inglês	Não	De 7 - 25 anos de carreira	Especialização em Gestão de Pessoas

Fonte: Elaboração própria.

Os docentes cursistas possuem em comum o fato de que todos já lecionaram para estudantes público-alvo da Educação especial no sistema geral de ensino. De acordo com Lüdke e André (2014), a definição que os sujeitos dão às situações vivenciadas no cotidiano e à sua biografia, são elementos de cuidado utilizado pelo pesquisador. Assim, é preciso valorizar a maneira como os informantes enfrentam as questões que estão sendo focalizadas durante a pesquisa.

Após a identificação dos sujeitos enunciativos, foi realizada a coleta sistemática de informações, empregando instrumentos escolhidos de acordo com as características do objeto estudado, como o questionário e a entrevista. É de suma importância definir os focos da investigação e estabelecer os contornos do estudo, pois, sabe-se que é difícil aprofundar todos os ângulos do fenômeno em um período limitado de pesquisa do mestrado.

## 5.5 Instrumentos de Coletas de Informações

Identificados os sujeitos enunciadore, o próximo passo foi a coleta dos registros e informações. Os registros são os elementos coletados em estado bruto. Trata-se de toda informação linguística que o pesquisador analista encontra ou coleta referente ao tema da pesquisa. Estão incluídos nesses registros todos os gêneros de textos: escritos, orais e entrevistas. Os dispositivos utilizados na produção de informações a respeito da importância da formação continuada docente em Educação Especial, são: entrevistas semiestruturadas, questionários abertos e análise documental.

Na perspectiva da pesquisa qualitativa, a entrevista é um dos instrumentos principais para a coleta de informações. Para realizar as entrevistas, foi preciso ir até o município de Santo Antônio de Jesus-BA, onde reside os docentes participantes da pesquisa. Durante a entrevista, a relação que se cria é de interação entre o pesquisador analista e os sujeitos enunciadore, existindo um ambiente de inspiração mútua entre quem pergunta e quem responde. As docentes entrevistadas discorrem sobre o tema sugerido, que é a formação continuada de professores em Educação Especial, com embasamento nas informações que elas têm no seu cotidiano. Através de um roteiro semiestruturado, a entrevista foi guiada de maneira natural, de acordo com a disponibilidade e envolvimento de cada sujeito.

As informações desta pesquisa foram obtidas através da entrevista registrada em uma gravação de áudio direta. Para Lüdke e André (2014), a gravação apresenta o benefício de armazenar todas as expressões orais, prontamente, deixando o entrevistador acessível para prestar toda a sua atenção ao entrevistado. No entanto, a gravação só registra as expressões orais, deixando de registrar as expressões faciais, os sinais, as mudanças de postura, dentre outros. Dessa forma, para complementar o trabalho da gravação e conseguir interpretar outras formas de linguagem das entrevistadas, decide-se por registrar algumas notas no papel durante e depois da entrevista. As notas já significam um trabalho inicial de escolha e interpretação das informações enunciadas durante a entrevista.

O ato da fala durante a entrevista, é um ação de reflexão sobre a pergunta e sobre aquilo que vai ser respondido e isto é expressivo no sentido de possibilitar a

cada participante da entrevista, mostrar-se como profissional, como pessoa, como sujeito ativo do processo de inclusão escolar dos estudantes do PAEE.

De acordo com Lüdke e André (2014), a vantagem da entrevista em relação a outras técnicas é que ela possibilita a apreensão imediata e fluída da informação pretendida, praticamente com qualquer tipo de informante e em referência a variados assuntos. A entrevista também pode permitir o aprofundamento sobre questões promovidas por outras técnicas de coleta de informação, como é o caso do questionário.

Os questionários foram construídos levando em conta os objetivos da pesquisa, a partir de questões específicas para os docentes e para o departamento da Coordenadoria de Educação Especial da Secretaria Estadual de Educação. As respostas dadas às questões oferecem elementos que apresentaram as ações e características da formação continuada ofertada aos docentes e o perfil dos sujeitos enunciadorees. De acordo com Laville e Dionne (1999), cada pergunta do questionário que é oferecido aos pesquisados são produzidas a partir de referências do pesquisador, e as respostas são dadas através da opinião que melhor satisfaz os sujeitos pesquisados.

Os questionários abertos foram escolhidos como um contato inicial com a Coordenadoria de Educação Especial da Secretaria Estadual de Educação e com os docentes, antes da entrevista. Através do questionário<sup>14</sup> destinado aos docentes foi realizada a triagem dos possíveis entrevistados, selecionando-os a partir de critérios previamente estabelecidos.

O questionário<sup>15</sup> foi construído a partir de questões amplas, como por exemplo, a identificação da rede de ensino público que o profissional pertence, a cidade que lecionam, o tempo de experiência profissional, o curso de formação inicial, a participação na formação em AEE, ou seja, foram destacados os aspectos referente a construção profissional. O questionário foi disponibilizado de duas maneiras para os docentes cursistas, a primeira através da plataforma de formulários da Google<sup>16</sup> via e-mail, assim como impressos e entregues pessoalmente aos sujeitos. Esta etapa

---

<sup>14</sup> Ver no apêndice B, página 192.

<sup>15</sup> Ver no apêndice C, página 193.

<sup>16</sup> Ver no link:

[https://docs.google.com/forms/d/1Xr2mKk4eI2VW\\_8ckwt0Rv7aFVeBDxj22EbD8vaJjMFw/closedform](https://docs.google.com/forms/d/1Xr2mKk4eI2VW_8ckwt0Rv7aFVeBDxj22EbD8vaJjMFw/closedform)

ocorreu de duas formas, porque alguns profissionais não conseguiram acesso à internet para responder online.

O questionário direcionado à coordenação de Educação Especial da Secretaria de Educação do Estado da Bahia foi disponibilizado via e-mail e construído a partir de questões referentes ao financiamento da formação continuada, a quantidade de vagas, o formato escolhido para o curso, a carga horária, dentre outros.

Depois do recebimento das respostas dos respectivos questionários, procurou-se entrar em contato com os docentes cursistas que aceitaram o convite para a entrevista. O uso da entrevista na pesquisa científica possibilita que os sujeitos enunciativos façam possíveis correções, explicações e adequações nas suas falas, o que torna sobremaneira um momento dinâmico na aquisição das informações. Para esta pesquisa foi escolhida a aplicação da entrevista semiestruturada, que se desenvolve a partir de um plano básico, porém não realizado de maneira rígida, possibilitando que o entrevistador faça as devidas modificações ao longo da interlocução.

Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível (LÜDKE E ANDRÉ, 2014, p. 40).

Pensando nesta flexibilidade e abertura para a livre expressão, durante a entrevista com as docentes foram respeitados os aspectos referente aos valores culturais das entrevistadas, assim como, o desenvolvimento da habilidade de ouvir atentamente e de incentivar o curso natural das informações prestadas naquele momento. Esta foi uma maneira de garantir uma atmosfera de confiança, para que os sujeitos enunciativos sintam-se à vontade para se expressar livremente.

Mesmo tendo a permissão para os sujeitos se expressarem espontaneamente, a utilização de um roteiro para guiar a entrevista é essencial, pois, é a partir dele que são abarcados os tópicos principais a serem percorridos durante o diálogo. O roteiro<sup>17</sup> escolhido para esta pesquisa segue naturalmente uma ordem lógica e também psicológica, ou seja, considerando a existência de uma sequência coerente entre os

---

<sup>17</sup> Ver no apêndice D, página 196.

assuntos, partindo dos temas mais simples para os mais complexos, respeitando o curso do seu encadeamento.

Foi necessário uma preparação prévia de leituras e referências para compor o roteiro da entrevista, pois, quanto mais informação sobre o tema pesquisado e o tipo de conhecimento que será abordado, maior é, o ganho alcançado para o estudo. Para a realização de uma entrevista, precisa-se seguir um conjunto de requisições e de cuidados demandados por qualquer tipo de entrevista, seja ela, estruturada, semiestruturada ou aberta. Inicialmente, precisa existir um respeito pelo entrevistado, dessa maneira, durante a pesquisa houve o respeito de cumprir com o horário e o local marcados, de acordo com a conveniência das entrevistadas.

Também foi assegurado o sigilo e anonimato em relação a identidade original dos sujeitos enunciadorees. Para isso, foi requerida uma autorização prévia para a entrevista com as docentes através da entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>18</sup>, a fim de informá-los sobre os objetivos da pesquisa, certificar o interesse em participar e solicitar o assentimento para a realização do estudo. Por questões éticas de pesquisa, as identificações utilizadas ao longo do trabalho são fictícias. Portanto, existiu todos os cuidados necessários para garantir uma pesquisa ética, preservando a integridade dos sujeitos e eliminando qualquer possibilidade de identificação dos participantes do estudo e os locais da entrevista.

Além da entrevista e do questionário, outro dispositivo importante na obtenção de informações foi através da análise de diferentes documentos. A análise documental do tipo técnico ou do tipo oficial, pode ser estabelecido enquanto um procedimento significativo de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações adquiridas através de outras técnicas, seja mostrando novos aspectos de um problema ou tema. Pode-se considerar documentos,

[...] “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (Phillips, 1974, p.187). Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares (LÜDKE E ANDRÉ, 2014, p. 45).

A análise documental procura identificar informações de fatos contidos nos documentos, conseqüentemente, estes apresentam-se como uma rica fonte que pode

---

<sup>18</sup> Encontra-se no Apêndice A, página 191.

ser inalterável. Permanecendo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e até mesmo servir de apoio a diferentes pesquisas, o que oferece mais estabilidade aos resultados alcançados. Os documentos são compostos de uma fonte poderosa e “natural” de informações, que acontecem em um determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (YIN, 2016).

Para a realização desta pesquisa, foram selecionados e analisados uma combinação de relevantes e diferentes documentos, sendo eles: do tipo técnico, tais como:

- Programação da formação em Atendimento Educacional Especializado;
- Planejamento das aulas do Módulo I;
- Ações gerais 2015 e 2016 envolvendo todas as coordenações da Superintendência de Políticas para a Educação Básica – SUPED;
- Relatório de ações da Educação Especial da Secretaria da Educação do Estado da Bahia DIREM (2015 - 2016) e estratégias para 2017.

E do tipo oficial (decretos, leis, normas), tais como:

- Lei Federal nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (1996);
- Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001);
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008);
- Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (2009);
- Plano Nacional de Educação – PNE (2014);
- Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência);
- Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia (Pessoas com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação), 2017.



Através da análise documental, conseguiu-se complementar as informações obtidas por meio de outras técnicas de coleta de informações, dessa maneira, a análise documental complementou as informações adquiridas através das entrevistas semiestruturadas e dos questionários abertos, que foi o primeiro instrumento utilizado nesta pesquisa. Com isso, os documentos oficiais foram analisados a partir de um recorte temático, ou seja, somente o que diz respeito à formação docente. Com a análise dos diferentes documentos, buscou-se destacar as consonâncias e dissonâncias do que está escrito como direito e o que acontece na realidade do cotidiano do docente no sistema geral de ensino.

Segundo Patton (1980), a análise de dados qualitativos é um processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação. Não existe uma forma melhor ou mais correta. O que se exige é sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo (LÜDKE E ANDRÉ, 2014, p. 49).

O esquema de estudo envolveu a seleção, investigação e sistematização de todos os conhecimentos e documentos encontrados, nos quais foram procedidos à análise propriamente dita das informações. Para isto, foram utilizadas na pesquisa algumas formas de registro para a síntese das informações, como: esquemas, quadros, tabelas, diagramas, dentre outros.

## **5.6 Procedimentos para análise das informações**

A revisão teórica é um modo de fazer levantamentos de materiais teóricos e de publicações de pesquisa disponíveis nos diversos meios, seja digital ou impresso, como base conceitual para o estudo proposto. Consegue-se fazer uma localização da literatura pertinente ao tema da formação continuada de docentes, através de buscas na internet, nos principais sites de publicação e repositório de trabalhos acadêmicos, tais como o Scielo, o Portal da CAPES, Pergamum e outros.

Através da reunião de textos bibliográficos, procura-se organizar um trabalho que ajude a compreender os problemas do passado e a interpretar os problemas do presente, a partir da questão problema que orientou a pesquisa: Quais as possíveis contribuições e lacunas da proposta de formação continuada de professores que atuam com estudantes com deficiência?

A revisão teórica é realizada por meio de diversas leituras dos principais trabalhos realizados na área da formação docente e Educação Especial, capazes de prover elementos atuais, relevantes e relacionados ao tema. Nesta pesquisa são utilizados autores com reconhecida contribuição no que se refere à temática da pesquisa, tais como: Gatti (2009, 2010); Martins (2009, 2011, 2012); Arroyo (2009); Leite (2012); Miranda (2011, 2015); Mendes (2014, 2015); Jesus (2015); Perrenoud (2000); Libâneo (2007); Nóvoa (1992, 2013, 2014); Huberman (2013), Imbernón (2009, 2010, 2011); Garcia (2009), dentre outros.

Através da revisão teórica percebe-se que o pesquisador e os seus teóricos em estudo, interagem durante a pesquisa, pois, preocupa-se em fazer refinamentos da questão de pesquisa durante o estudo teórico, com a finalidade de descobrir novas relações e contribuições com a literatura. “O referencial teórico do estudo fornece geralmente a base inicial de conceitos a partir dos quais é feita a primeira classificação dos dados” (LÜDKE E ANDRÉ, 2014, p. 57).

Após o levantamento da literatura, foi realizada uma seleção dos principais documentos e obras, para leituras, descrições e sistematização do material estudado, através de fichamentos. Após a coleta das informações, os mesmos foram classificados de maneira sistemática através de seleção minuciosa de análise por eixos temáticos. A discussão, que ora se apresenta, indica a reflexão de um estudo local, incidindo sobre o estado da Bahia.

Já demarcado o contexto de estudo e posterior a realização da coleta dos registros, se realizou a organização das informações a partir de um movimento de análise. Organizar as informações transcritas das entrevistas significa manuseá-los teoricamente e questioná-los. Nesse andamento, o arcabouço teórico do pesquisador analista faz o diferencial. Quanto mais o pesquisador analista impulsiona o dispositivo teórico, mais facilmente as perguntas de trabalho são emergidas e mais consistentes ao dispositivo analítico de interpretação.

Durante a entrevista prevaleceu a atenção global dada aos sujeitos enunciadorees e não somente ao roteiro preestabelecido e as respostas verbalizadas, pois, existiu uma gama de sinais verbais e não verbais, entonações, declarações, embaraços, silêncios, mudanças no ritmo da fala, enfim, toda comunicação captada foi importante para o entendimento e a validação do que foi efetivamente dialogado. Sendo necessário a interpretação e a análise dos discursos dos sujeitos da pesquisa

à luz de toda gama de linguagem e depois conferir com outras informações coletadas durante a pesquisa.

O período de análise, após a revisão teórica e as entrevistas, configurou-se de fundamental importância, pois, apresentou a percepção dos docentes em relação a importância da formação continuada e a sua participação no processo formativo. Retomar a literatura pertinente no período da coleta ajudou muito a análise das informações. Desse modo, relacionar os achados feitos durante o estudo com o que já possui na literatura é essencial para a adoção de decisões mais sólidas sobre as orientações em que vale a pena serem destacadas.

O próximo passo tomado foi retomar as questões que norteiam a pesquisa, depois de estabelecidas na finalização da revisão teórica. Logo após, foi retomado o corpus em busca de marcas de discurso que evidenciam e corroboram com as questões. As marcas de discurso busca na linguagem o posicionamento do discurso pensando no texto do sujeito da enunciação.

Esta é a fase da garimpagem de indícios discursivos no decurso da linguagem, da procura por um ponto de entrada no processo discursivo utilizado pelo enunciador, que leva ao reconhecimento da marca discursiva e, portanto, ideológica, através da linguagem elaborada e tratada no texto. A leitura do material seguiu o esquema de três perguntas heurísticas:

- a) Em volta de que o conceito de formação continuada o texto se conecta?
- b) Qual é a significação estabelecida para o conceito de formação continuada?
- c) A que discurso essa significação se agrega?

Assim, a organização do corpus, através das marcas discursivas, foi segmentada em textos de trabalho e organizada em grupos semânticos, que posteriormente, foram reunidas a um conjunto de segmentos que possuem um ponto comum. Trata-se então, das porções do texto removidas do corpus para que sejam trabalhadas teoricamente.

Ao mobilizar a teoria na fronteira de contato com os segmentos textuais, organizados em grupos semânticos de recorte, já tem-se os gestos de interpretação para a análise. As paráfrases de recorte podem ser representadas por palavras, locuções, ideias, sendo assim, para o presente trabalho o recorte foi preparado em cinco eixos. São esses eixos temáticos que foram utilizados para a escrita da análise dos discursos através da inter-relação costurada com e a partir deles.

Durante a análise, a perspectiva de linguagem é definida enquanto prática social, e a análise do discurso é compreendida como referencial de leitura do material, no qual abrange como fundamental o pensar a língua ideologicamente, como histórica e como resultante de sentido entre locutores também históricos. Uma vez terminada, a análise se apresentará por escrito no próximo capítulo. Portanto, a escrita da análise é importante para a apresentação dos resultados e movimentos de interpretação.

A análise do discurso configurou-se em um quadro de cinco (5) eixos temáticos, que foram assim estruturados:

**Quadro 7 – Eixos Temáticos de Análise**

<b>EIXOS</b>	<b>TEMA</b>
<b>1ª</b>	A inclusão escolar na formação geral dos docentes.
<b>2ª</b>	Presenças e ausências identificadas no processo de formação continuada.
<b>3ª</b>	Formação continuada enquanto momento de reflexão acerca da formação e da prática pedagógica.
<b>4ª</b>	Etapas da formação continuada a partir da identificação do ciclo de vida profissional dos docentes.
<b>5ª</b>	Urgências para uma formação continuada docente.

Fonte: Elaboração própria.

Destacam-se a seguir a composição destes eixos temáticos, contemplando as percepções e o discurso dos docentes acerca da vivência formativa realizada no período letivo de 2016. Durante a análise dos eixos temáticos, não foi realizada somente a mera descrição, ou seja, buscou-se realmente acrescentar algo à discussão sobre os temas em destaque. Essa ampliação de análise pode configurar em um novo aspecto teórico ou até mesmo no levantamento de novos assuntos e questionamentos que precisarão ser mais sistematicamente investigados em estudos posteriores.

Através das investigações realizadas, dos dispositivos de produção de informações, análise de documentos oficiais e estudos teóricos, é alcançado a construção de saberes relevantes para a comunidade acadêmica e para a sociedade como um todo, pois, o texto vem do social e a ele deve voltar.

Tais saberes configuram-se como contribuições que de alguma forma vão trazer reflexões para o campo da educação, através de uma compreensão da importância em ofertar formação contínua de qualidade e que respeite esta permanência ao longo da carreira profissional, assim como as reais necessidades vindas do cotidiano escolar do docente.

## **6 O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESTADO DA BAHIA: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISES**

Os resultados estão organizados em cinco eixos temáticos que reunidas consubstanciam a compreensão do foco do estudo, que são as contribuições da formação continuada para uma atuação docente na perspectiva da inclusão escolar, a saber:

### **6.1 A inclusão escolar na formação geral dos docentes**

Neste eixo temático foram analisadas algumas ocasiões situações durante o processo formativo dos docentes cursistas, principalmente no que diz respeito a sua formação inicial até a estrutura do espaço onde foi realizada a formação.

De maneira, talvez não surpreendente, mas preocupante, em termos educacionais, a maior parcela das docentes cursistas, não tiveram na formação inicial contato com o tema da Educação Especial. E os que tiveram o mínimo de contato, consideraram ter sido insuficiente e que não prepararam para o processo de inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

A formação dos profissionais de ensino, porém, de maneira geral, não se esgota na fase inicial, por melhor que essa tenha se processado. Para aprimorar a qualidade do ensino ministrado pelos profissionais de ensino em geral, nas escolas regulares, atenção especial deve ser atribuída também à sua formação continuada, de acordo com os princípios de atenção à diversidade (MARTINS, 2012, p. 32).

Quando se pergunta a questão da formação inicial, a maioria das docentes cursistas responderam que não tiveram acesso aos conteúdos da Educação Especial, assim, a urgência atualmente é encarar esta questão como mais um tema, um componente a ser ajustado individualmente ou transversalmente na arquitetura dos saberes, nas estruturas dos currículos de formação docente.

Colocar um único componente curricular no currículo dos cursos de graduação não será suficiente, pois, a formação exigirá mais do que um componente para ser apreendido. Será preciso uma gama de exigência de leitura, uma reflexão com o próprio percurso formativo, com o percurso das crianças, jovens e adolescentes com

quem se convive e dialoga. Imbernón (2011), considera a formação inicial importante, uma vez que o conjunto de valores, funções e atitudes que os estudantes de formação inicial observa à profissão será submetido a uma sucessão de transformações de acordo com o desenvolvimento socializador que ocorre nessa formação inicial.

A imagem profissional formada durante a formação inicial do professor está muito marcada pelo trabalho individual e isso reflete também na prática docente, em que é cada um na sua sala de aula. No entanto, o isolamento em sala de aula acaba beneficiando o desajustamento do professor diante das mudanças que vêm acontecendo na sociedade e principalmente, na escola, como é o caso da inclusão escolar. A formação contínua quando é individualizada acaba tencionando para o princípio do isolamento e a questão que fica, no entanto, é tentar criar uma nova postura profissional em um certo contexto coletivo, no qual demande uma atenção constante por parte dos docentes, já que as estruturas não beneficiam a ação na nova perspectiva de trabalho.

Na atual perspectiva de trabalho, o docente precisa procurar a compreensão que se encontra dentro de cada um, através do questionamento sobre a sua formação, o processo de inclusão escolar, e o entendimento de que nas diversas manifestações de formação estamos vivendo com a diversidade de convívios e de sujeitos.

As profissionais em formação trazem um entendimento que é importante ser destacado quando estamos em um contexto de inclusão escolar: quem é o responsável por este estudante PAEE? Muitos docentes poderiam ter delegado a responsabilidade para a gestão escolar, para os professores de educação especial, para os centro de AEE, no entanto, os docentes entendem que a responsabilidade é de todos os envolvidos no processo da inclusão e não exclusivo de um profissional. Como pode-se perceber na fala da docente cursista DSF: “Porque é uma construção contínua, coletiva e a gente sozinho não tem condições de aprender tudo da Educação Especial e a educação ninguém aprende tudo, todo momento tem uma novidade”.

Nessa perspectiva, os docentes evidenciam que a instituição escolar não é somente um lugar para que o estudante do PAEE socialize, portanto, é destacado a importância que a aprendizagem tem no trabalho pedagógico do cotidiano, quando a docente cursista JVA diz: “Com relação ao aluno da tarde, que tem deficiência visual, do tipo baixa visão [...]. Então, quando eu chego na sala, eu tenho esta preocupação de estar observando onde ele está, de ficar dando mais atenção a ele”.

Desse relato de experiência da docente cursista JVA, pode-se refletir que uma das maneiras de se efetivar a inclusão é a partir da mudança de atitude, de postura do docente. Percebe-se que quando isto começa, aos poucos, vai-se entendendo o melhor caminho e forma de agir, mesmo nos contextos onde não existe acessibilidade para o educando. Em relação ao mesmo estudante com baixa visão:

[...] eu dava a minha aula de português, como também já dei de Inglês, olhava assim, mas não sabia como me aproximar dele e também não me esforçava para entender o que ele necessitava nas aulas. E hoje eu já tenho essa preocupação de notar, de fazer com que os outros alunos o perceba, de respeitar mesmo esse indivíduo com deficiência (Docente JVA).

Quando se fala da mudança de atitude, tem o jeito de que é algo fácil, uma simples questão de opção voluntária que se faria no embate à explicitação do novo projeto desejado. No entanto, não se pode chegar à mudança de postura somente pelo empenho intelectual, no entanto, é necessário também pela práxis: pela autêntica ligação da ação e da reflexão (FREIRE, 2011).

Foi unânime no discurso dos docentes cursistas esta mudança de postura, sendo atribuído à participação dos docentes na formação continuada e do que foi aprendido para a sua efetivação na práxis do cotidiano da sala de aula. Pode-se dizer que os docentes aprendem sua profissão por diversificados caminhos, com a contribuição das teorias conhecidas de ensino e aprendizagem e até mesmo com a própria experiência (LIBÂNEO, 2005).

A experiência com a formação continuada foi destacada como uma ferramenta de grande importância no aprendizado dos docentes. O aprendizado da formação não se esgota nas 80, 120, 360, 600 horas de curso, porque é permanente o recomeçar e o percurso sempre trará algo novo. Para Arroyo (2009), a formação acontece no agir, no praticar, no produzir, no comprometer-se. Isto configura bem a fala da docente cursista MSS:

Eu penso, quando você sabe o que quer, independentemente de ser 120 horas, 360h, 4h, você consegue abstrair o máximo. Então, foi assim, 120 horas que foram muito importante para mim. Porque perpassou pela surdez, pelo DI, pelo Braille, pela questão pedagógica mesmo, do ato de planejar, do registro, de como isso se dá no dia a dia, a relação do AEE com a sala regular, a relação do AEE com quem adere, a relação do AEE com quem não adere. Então, foram 120 horas intensas e principalmente os relatos, as experiências. Então, cabe a cada um agora, dissolver no seu dia a dia o que foi aprendido, assim, não acho que o problema está na carga horária, eu acho que o



diferencial está na sua intenção em relação ao curso. Porque foram 120 horas intensas, agora, quando você não tem o propósito poderia ter sido 360 horas e também não iria atingir o que você precisava.

A carga horária total da formação em AEE foi de 120 horas e a maioria dos docentes cursistas avaliaram ser insuficiente a quantidade de horas estabelecida pela organização do curso, pois, gostariam de mais horas para fazer mais discussões a respeito do tema. “Porque um curso para você trabalhar com deficiência visual, com deficiência intelectual, com deficiência auditiva, assim, são muitas deficiências para uma carga horária consideravelmente pequena. Diante da necessidade de nós estarmos nos aperfeiçoando cada vez mais” (Docente CDS).

Além da carga horária ser uma parte importante na formação, o local de sua realização também possui relevância, pois, um ambiente acolhedor e amplo faz com que as pessoas se sintam mais confortáveis para participar. Quando se fala na criação de espaços de formação docente, Imbernón (2010), apresenta a necessidade de se criar estruturas mais flexíveis e descentralizadoras, ainda mais próximas das escolas, até mesmo dentro de diferentes instituições. Como foi o caso da formação em AEE, que ocorreu dentro de um Centro de Atendimento Pedagógico - CAP.

Os docentes cursistas consideraram que a estrutura do CAP foi boa e adequada para a proposta em termos de amplitude e de oportunidade em estar junto com os estudantes com deficiência e acompanhar a rotina dentro de um centro de AEE, no entanto, o calor, a falta de conforto das cadeiras, a densa iluminação, foram consideradas um ponto desfavorável, como destaca a docente cursista JAV:

A formação foi feita em um, podemos chamar de salão, não seria auditório, mas um salão específico que fica no primeiro andar e que ficamos mais à vontade e era mais apropriado para o curso. Mas, a questão da iluminação é que não foi adequada porque quando você coloca um Datashow a cor, né, como é aberto o espaço, então a dificuldade foi essa. Foi um lugar gostoso, acolhedor, um lugar que dava para fazer as dinâmicas, pois, alguns professores usaram dinâmicas, para a gente vivenciar. Tanto da deficiência auditiva quanto a visual, usaram dessas dinâmicas, então, o espaço era perfeito para isto.

A dinâmica citada pela docente é o que chamamos de “momento de sensibilização” e de se colocar no lugar do outro. Este momento coloca os cursistas para refletir a questão do eu e do outro diferente que precisa ser respeitado em todos os espaços sociais, inclusive na instituição escolar.

[...] é importante a sensibilização para que haja a real e tão sonhada inclusão do corpo-sujeito da pessoa com deficiência na sociedade. Afinal, este possui o seu lugar no “corpo social” bem como qualquer outro que esteja enquadrado nos “padrões de normalidade”, os mesmos que por muito tempo foram e ainda são enaltecidos na atualidade (AMORIM, FRANCO e ZOBOLI, 2014, p. 117).

Esse momento de sensibilização está cada vez mais próxima da educação e que pode possibilitar a oportunidade de conceber a si mesmo, ao outro e ao mundo, criando e recriando significados e sentidos para além das possibilidades já estabelecidas através da inclusão escolar.

A inclusão escolar não pode ser vista como uma escolha e sim como um direito do estudante. Portanto, alguns profissionais cursistas compreendem que o estudante público-alvo da Educação Especial está na escola por força da lei, de tal modo, que reforça o direito de seu acesso à escolarização por toda a educação básica. Como por exemplo, na fala da docente AMS:

Então, na minha sala de aula, eu nunca me defrontei com um aluno surdo, mas, se eu me defrontasse no passado eu iria ficar só reclamando, hoje, se matricularem alunos surdos e colocarem sob minha responsabilidade, eu vou falar que eu não sei trabalhar com a Libras, mas eu vou procurar saber, eu vou procurar quem possa me ajudar, eu vou procurar na lei.

A lei pode ser considerada pelos profissionais como algo a ser cumprido e seguido de acordo com as suas determinações. Pode-se perceber que a inclusão escolar dos estudantes do PAEE está associada ao fato dele estar matriculado em uma escola do sistema geral de ensino. Contudo, alguns professores cursistas compreendem que a inclusão escolar precisa extrapolar o que está posto no papel e escrito em formato de lei, ou seja, os profissionais sabem das diferentes possibilidades e formas de incluir para além do que já está determinado por um decreto, uma norma, uma portaria e outros. Como fala a docente cursista MSS, “[...] incluir não é só lei. Incluir é um ato de sensibilidade e de respeito ao ser humano. A lei é uma forma de te dá um aparato legal para tudo que você faça seja respeitado”.

As políticas públicas, de acordo com os trabalhos publicados por Arroyo (2009), buscam validar as reformas educativas, principalmente de conteúdos, e a formação dos professores em uma constante contraposição entre a rotina e a novidade. Na fala dos docentes em formação durante a entrevista, é encontrado esta ruptura entre o que eles faziam em sala de aula antes da formação e o que eles fazem atualmente

depois da formação em AEE, ou seja, começou a ser respeitada a individualidade de cada sujeito.

Para Martins (2012), uma das barreiras mais sérias de serem removidas na inclusão escolar é a da invisibilidade por parte do docente, pois envolvem atitudes, estigmas, preconceitos e mecanismos de defesa ainda presentes frente ao estudante considerado “diferente”. Em conformidade com o docente cursista, o contexto da inclusão escolar pode permitir que o profissional ultrapasse os seus medos e preconceitos, mas para isto, a formação docente precisa apresentar sua parcela de contribuição.

Eu tenho uma esposa que trabalha em uma escola municipalizada e o aluno dela é um cadeirante, com paralisia cerebral, e eu já vejo ele, não mais com o olhar de pena, porque antes mesmo eu via ele com o olhar de pena, mas, depois do curso eu vejo ele com o olhar de que este sujeito é um cidadão da mesma forma como todo mundo. Mudou minha visão (Docente DSF).

Para Carvalho (2014), refletir a diferença ou o “diferente”, é pensar na dessemelhança, na diversidade e na desigualdade, pois pessoas significativamente diferentes causam impacto no “olhar” do outro, considerado “normal”, possibilitando sentimentos de comiseração, ou seja, com diferentes manifestações de piedade, tolerância ou caridade, seja por conta do “diferente” ser surdo, cego, deficiente intelectual, deficiente físico, autista ou com múltiplas deficiências.

Assim sendo, a maioria dos docentes cursistas chegaram a constatação de que a transformação da concepção do professor, principalmente a forma como concebe e enxerga a deficiência, acaba repercutindo também para os demais profissionais e estudantes.

Eu achei que o curso foi uma oportunidade de nós abriremos os olhos e ver aquela criança dizendo: “Eu estou aqui!, eu preciso de atenção.” O curso, eu acho que ele trabalha muito isso e ele nos ajudou nesse sentido, de nós não esquecermos que tem uma criança ali que precisa de uma atenção diferenciada para puder aprender (Docente CBS).

Nós acabamos ficando mais atento às crianças, às dificuldades dela, nós passamos a ser mais paciente, mais tolerante, mais compreensiva. A gente tenta ajudar de alguma forma, quando vai falar no conselho de classe, nós temos o olhar diferente e o curso me ajudou muito. Porque, as vezes nós julgamos, não tem como, professor, qualquer pessoa, a gente sempre está julgando, fazendo pré-julgamento. Então, eu estou com um olhar diferenciado (Docente ABS).

O conteúdo ajuda nós termos uma visão da importância da inclusão, que eu por exemplo tinha uma visão contrária. Eu não achava que deveria ter por conta de que é difícil, as diferenças são difíceis, mas, comecei a ver por outra perspectiva quando começa a ver do outro lado. Do lado quem está se sentindo fora do sistema (Docente ASI).

Este momento de reflexão possibilitou aos docentes terem outra forma de olhar para os estudantes com deficiência, passando a conhecê-los, a partir de suas peculiaridades e entendendo a necessidade de um trabalho que reconheça as potencialidade de todos os estudantes.

Esta visão binária sobre a deficiência do “é ou não é”, da divisão entre “normalidade” e “anormalidade”, vêm de um processo histórico e de uma sociedade carregada de exclusões e de modelos pensados através do olhar biológico. O docente cursista antes de passar pela formação continuada, enxergava os sujeitos com deficiência com um certo prejulgamento. Assim, o preconceito segundo Crochík (2012), é uma delimitação como uma reação hostil em oposição a um membro de um grupo, por esse possivelmente apresentar modos de ser e de atuar sem valor para os preconceituosos, manifestando-se pelo menos de três formas: manifestação hostil (ou sutil) contra o alvo, reparação dessa hostilidade com ações de exagerada proteção e indiferença.

A ansiedade e rejeição que muitos professores manifestam diante (...) de alunos com necessidades educativas especiais, estão estreitamente relacionada, na maioria das vezes, com a falta de preparo e informação e com a inexistência de experiência (TORRES GONZALÉZ, 2002 apud PIMENTEL e SANTOS, 2014, p. 89).

Os docentes cursistas acreditavam ser indiferentes aos sujeitos com deficiência, no entanto, quando o profissional se reconhece neste papel de indiferente e depois começa a identificar que todos os sujeitos são representantes de uma humanidade diversa, este reconhecimento é considerado o ponto alto para um convívio da diversidade na sociedade.

Os professores cursistas só passaram a ter este “outro olhar” depois de ter experimentado algumas vivências na formação continuada em AEE, mas para Michels (2009), esta experiência com a sensibilidade precisa ganhar destaque na formação inicial do docente, pois é nesse momento que serão atrelados outros critérios considerados fundamentais para o crescimento da atuação profissional, como por exemplo, a abertura para diferentes experiências.

Por fim, se durante o processo formativo inicial dos profissionais da educação, não tivesse existido a negligência do tema da Educação Especial no currículo dos cursos de licenciatura, os profissionais teriam hoje os saberes introdutórios para atuar com a inclusão escolar e a sensibilidade para trabalhar com os estudantes do PAEE. A formação docente no contexto da inclusão escolar necessita se desvincular da lógica tecnicista de transmissão de conteúdos, assimilação e reprodução do saber, para que resulte em mudanças de posturas, práticas e percepções dos profissionais da educação.

## **6.2 Presenças e ausências identificadas no processo de formação continuada**

Neste eixo temático foram analisadas duas ocasiões ocorridas durante o processo formativo, a primeira é a identificação de situações que estiveram presentes na formação docente e a segunda é destacado o que era preciso ter realizado e terminou não acontecendo durante a formação dos cursistas.

As falas dos docentes cursistas nesta primeira identificação indicam que o período em que aconteceu a formação, tornou-se um meio de aproximação entre professores da rede estadual e municipal, experiência que até então não tinham vivenciado dentro de um processo formativo. A partir desta experiência, foi apontado a necessidade da troca e do encontro entre as redes e sistemas de ensino. Como ressalta na fala da docente cursista JVA: “Foi muito importante a troca de experiências entre os professores do Estado e do município, pois pudemos fazer discussões dessa inclusão no âmbito de diferentes contextos”. Além disto, participaram do processo formativo os professores concursados do sistema geral de ensino, professores de AEE, professores contratados do REDA e professores do ensino profissionalizante, assim abarcando profissionais atuantes em diferentes contextos dentro da escola.

A aproximação entre os docentes cursistas das duas redes de ensino, dentro da vivência de um período formativo, ajudou cada profissional a conhecer e reconhecer no eu e no outro um sujeito que tem as suas imperfeições, frustrações, dúvidas, caminhos percorridos, novos caminhos a percorrer, possibilitando ver no outro um companheiro de lutas que são compartilhadas.

O compartilhamento de experiências na formação continuada é um momento de enriquecimento profissional, no qual são apresentados os anseios individuais e pelo grupo. A formação continuada direcionada para o tema da Educação Especial, contudo, se constitui como um querer particular do professor e que é incentivado, na maioria das vezes, por situações ocorridas nas suas relações próximas de convivência, tais como: na família, com amigos, com vizinhos, dentre outros. Como por exemplo, salientou a docente cursista CBS:

Eu sempre participo de cursos almejando aprender Libras, até porque a minha família toda tem deficiência auditiva, minha mãe é surda e eu sinto que eu já tenho essa perda auditiva. Então, eu procuro participar de curso de Libras para eu aprender, porque no momento que eu não puder mais ouvir eu tenho outra forma de me comunicar.

A docente cursista AMS, aponta que:

A questão da deficiência mesmo, a questão do autismo, hoje mesmo, eu tenho muito contato. E era uma coisa que eu nunca tinha ouvido falar e hoje volta e meia tenho uma colega que tem um filho, ou um parente. Na minha família agora já foi identificado uma sobrinha que é autista. Tá aí, é um ponto que eu quero estudar mais, para saber como ajuda-la.

Os profissionais da educação possuem diferentes motivos para querer estudar o tema direcionado à Educação Especial. Os docentes cursistas consideram que realizaram a formação continuada em virtude de dar continuidade ao conhecimento profissional, aprender novas perspectivas e por gostar da área da Educação Especial. Todavia, também concebem, que o querer aparece da necessidade pessoal e profissional em atender o estudante do PAEE. Cada docente em formação possui uma história pessoal que o despertou a querer estudar a Educação Especial e isto deve ser respeitado e levado em consideração quando for construído o projeto formativo contínuo.

Ficou evidenciado também durante as entrevistas, que os docentes cursistas buscam por conta própria informações e orientações quanto à inclusão escolar. Isto acontece, porque o professor não possui uma garantia efetiva do poder público de que permanentemente existirá a oferta de cursos abordando a temática. Pois, o que existe é a oferta de formação pontual empreendida pelos órgãos públicos de educação. Portanto, fica evidenciado a importância do professor pesquisador no discurso da docente ABS:

E a cada dia aqui eu estou me surpreendendo e muitas coisas que eu faço aqui, eu te digo, que eu estou fazendo buscas e pesquisas na

internet, vendo opiniões, as vezes até pais que gravam vídeos falando dos seus filhos e isso tudo eu estou colhendo para poder está me planejando.

No que se refere ao compartilhamento com os outros profissionais da escola, os docentes entendem que o conjunto de profissionais da escola precisam da formação continuada em Educação Especial, além da necessidade de mobilizar todos a fim de terem um projeto conjunto para a educação do estudante do PAEE. Isto é um desejo muito claro e que fica evidenciado na fala da docente AMS:

Um curso com quatro vagas por escola, isto é pouco. O ideal seria um curso por escola, mesmo que a escola não tenha o público ainda de estudantes com deficiência, mas, ela deve estar preparada, não é assim, a escola não tem que estar preparada para atender todos? E esses cursos, se a minha escola toda tomasse, mas, todos mesmo, não só o professor não, professor, porteiro, porque tudo começa a partir da portaria, então, se o porteiro não entender o aluno que vai passar por ali, um surdo, um cego, se ele não souber como lhe dá, o problema da inclusão já começa ali. O problema eu digo, de o estudante não querer voltar, de não querer entrar na escola, ou de entrar e não querer ficar, todos devem ser envolvidos na formação, da portaria até a gestão, a secretaria da escola, todos devem estar envolvidos. Pelo menos é o que já prevê o projeto político pedagógico da escola: não são “todos pela educação”? Então, um curso como este, deve contemplar todos. É lógico que na hora das atividades, cada um dos formadores iriam está desenvolvendo ali atividades para cada função, mas todos deveriam estar envolvidos.

Os professores cursistas destacam que é de fundamental importância a distribuição do trabalho pedagógico junto aos estudantes PAEE, com os demais profissionais da instituição escolar. Assim como destaca Imbernón (2011, p. 80), ao sugerir que existe um conjunto de características organizacionais essenciais à formação que precisa ser levado em consideração:

- a) A formação requer um clima de comunicação e colaboração incondicional entre os professores, uma organização minimamente estável nas instituições educacionais. Tudo isso contribui para atingir os objetivos propostos.
- b) Considera-se fundamental que no momento de avaliar os resultados da formação, os professores participem no planejamento dessa avaliação e suas opiniões sejam levadas em conta.
- c) A formação é tanto mais efetiva quanto mais se aproxima do contexto organizacional do trabalho (formação na escola).
- d) Por fim, os professores só mudam suas crenças e atitudes de maneira significativa quando percebem que o novo programa ou a prática que lhes são oferecidos repercutirão na aprendizagem de seus alunos.

Para além da mudança de atitudes e ações do docente, a formação também pode modificar a função profissional e/ou o ambiente de trabalho. No caso específico

desta formação em AEE, nenhum docente mudou de cargo, todos permanecem com o cargo de docentes anterior ao curso, mas o ambiente de trabalho de duas docentes foi modificado. A participação na formação em AEE beneficiou duas docentes que estavam no sistema geral de ensino, sendo que uma foi para o centro de AEE e a outra para o AEE em uma Sala de Recurso Multifuncional de uma escola municipal. As docentes foram beneficiadas através da formação, porque, só conseguiram assumir a sala mediante a apresentação do certificado de conclusão do curso da formação em AEE emitido pelo Instituto Anísio Teixeira (IAT).

Passando por alguns momentos de presenças, chegou a vez de falar sobre as ausências ou lacunas do processo formativo. Quanto as ausências identificadas pelos docentes cursistas durante o curso, a primeira resposta recorrente foi que eles não tinham parado para fazer uma avaliação do que aconteceu depois de ter finalizado o curso, pois, não foi solicitado um feedback tempos depois. Como evidencia a fala da docente MSS: “Eu não parei para fazer esta análise, você está me fazendo refletir agora” e da docente CDS: “Deixa eu pensar aqui o que faltou...”.

Neste momento “do pensar” para responder, os docentes cursistas se põem em silêncio para refletir e segundo Orlandi (2007, p. 13), “o silêncio é assim a “respiração” (o fôlego) da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. Reduto do possível, do múltiplo, o silêncio abre espaço para o que não é ‘um’, para o que permite o movimento do sujeito”. O silêncio garante que está havendo um movimento de sentidos, pois, sempre se diz através do silêncio. É neste movimento de sentidos que acontece o “pensamento”, a reflexão, a apreciação, dentre outros. Constata-se que os professores cursistas não exercitaram a autorreflexão sobre o curso e sua participação nele.

Para isto, a formação continuada docente precisa estimular a reflexão dos sujeitos que estão em formação. Para contribuir com esta reflexão, o processo formativo, segundo Capellini e Mendes (2008 apud MENDES, 2014), precisa estar assentada no fundamento de indissociabilidade da prática e da teoria, em um contexto que provoque um estudo reflexivo, cooperativo e ativo, além do apoio específico dos responsáveis pela formação e autoavaliação dos processos formativos.

Outras ausências identificadas durante o curso em AEE através da fala dos docentes cursistas são:



- Discussões de casos mais específicos;
- Tempo para aprofundar nos temas específicos, tais como: Autismo; Deficiência visual, Deficiência auditiva, dentre outros;
- Dinamismo ao estudar o histórico e as leis;
- Proporcionar mais práticas e vivências do cotidiano dos docentes cursistas;
- Ampliar a quantidade de professores formadores;
- Colocar continuidade de formações;
- Mobilização e estímulo para trazer os docentes para a formação.

De acordo com Souza Santos (2002), o objetivo da sociologia das ausências é modificar os objetos impossíveis em possíveis e com referência neles, modificar as ausências em presenças. As ausências resultam de uma diminuição do mundo e na compactação do presente e, portanto, no desperdício da experiência.

Em síntese, as ausências destacadas pelos docentes cursistas resultam da falta de diálogo inicial com os sujeitos que vão participar da formação, para conhecer as necessidades dos profissionais e assim, tomar como ponto de partida os anseios norteadores do currículo e das práticas formativas.

### **6.3 Formação continuada enquanto momento de reflexão acerca da formação e da prática pedagógica**

Percebe-se nesse eixo temático que houve, por parte de cada docente, uma reflexão mais aprofundada acerca da sua formação e da sua prática pedagógica em sala de aula, pois, por meio do momento formativo, os profissionais conseguiram rever suas crenças e atitudes que na maioria das vezes estavam embutidas no cotidiano e que não davam conta de identificá-las.

Quanto às necessidades formativas, nota-se que a formação continuada é entendida como de fundamental importância para o exercício da profissão docente.

A formação continuada é essencial. Um profissional que busca se qualificar, um profissional que quer estar atualizado e tendo coerência com o que faz e com o que fala, é preciso da formação. Porque é uma construção contínua, coletiva e a gente sozinho não tem condições de aprender tudo e a educação ninguém aprende tudo, todo momento tem uma novidade. Então, sem a formação continuada, a gente não cresce, não evolui. Então, acho que é

importante isso, tecer essas redes de conhecimentos (Docente MSS).

A docente cursista entende que a formação no coletivo é importante, visto que, o trabalho cotidiano fica mais coerente entre os profissionais envolvidos na instituição escolar. Imbernón (2009), indica que os docentes precisam impulsionar uma nova cultura colaborativa nas instituições educacionais, exigindo e reivindicando essa nova cultura para a sua formação, pois, assim será possível desenvolver uma inovação institucional e novos processos colaborativos de formação continuada.

Em relação a formação continuada englobar a área da Educação Especial, os docentes cursistas consideram que é:

Bastante significativo, quanto a isto eu não tenho a menor dúvida e bom seria se todos os professores independentemente de estarem na sala de recursos ou em uma sala de aula regular, pudesse participar de cursos de formação na área da educação especial e inclusiva (Docente CDS).

A formação continuada é uma das estratégias que pode possibilitar ao docente deslocar o que está estabelecido, substituindo-o por novas práticas e novas teorias, embasado em outra leitura de mundo e, especialmente, na confiança da riqueza infinita das potencialidades humanas, dos educandos e dos docentes (CARVALHO, 2014).

Outras formas de pensar a formação continuada são apresentadas por outras profissionais, assim, reforçando os conceitos trabalhados no capítulo quatro deste trabalho, como a ideia de atualização, a de lacuna na formação inicial, a de prosseguimento, a da reciclagem, de conhecer o novo, dentre outras. Para Imbernón (2009), é preciso abandonar o conceito ultrapassado de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica dos professores pela crença de que a formação precisa auxiliar na descoberta da teoria, para que se possa ordená-la, fundamentá-la, revê-la e construí-la. Esta reflexão mais aprofundada acerca da formação continuada é indicada através das falas das docentes, participantes da pesquisa, em destaque a seguir:

A formação continuada contribui para adquirir novos conhecimentos, e até mesmo atualizar o profissional em relação a sua formação inicial, que muitas vezes nos é omitido e esquecido ao longo do processo de formação. O conhecimento ele se reformula, nós aprendemos de uma forma e passamos a ter outra visão, no qual, os estudos indicam que aquilo está ultrapassado (Docente ASI).

O impacto deveria ser grande, né? Mas, se o professor não quiser, o curso de formação continuada por si só não vai fazer nada. (Docente JVA).

A formação continuada traz um impacto positivo e por isso, eu gostaria que outros colegas fizessem, para refletir, por que eu ainda tenho, por incrível que pareça em pleno século XXI, temos colegas que ainda olham o sujeito com algumas síndromes, como por exemplo, a Síndrome de Down, ainda olhas assim com uma certa distância (Docente AMS).

Existe um reconhecimento por parte dos docentes cursistas de que o processo formativo não acaba no momento inicial, sendo a formação continuada identificada como um dos fatores indispensáveis para que os profissionais da educação sejam capazes de atuar, verdadeiramente, com todos os estudantes sob sua responsabilidade no sistema geral de ensino, de forma ampla, por mais diverso que seja o grupo.

A formação continuada dos profissionais da educação, nos estudos realizados por Pimentel (2012), é também considerada como uma prerrogativa e condição para qualificar o processo educacional inclusivo. No qual a autora sugere que esta precisa ser realizada no âmbito escolar, sob a orientação do coordenador pedagógico e dos profissionais das salas de recursos multifuncionais que fazem o AEE aos estudantes do PAEE, pois, estes profissionais podem trazer contribuições fundamentais para o processo formativo.

A importância da formação continuada ou a sua ausência no percurso profissional estiveram sempre presente, de maneira significativa, nas respostas dos docentes cursistas, o que demonstra uma preocupação por parte dos profissionais da educação. A constatação fundamental que a leitura interpretativa das enunciações acerca da formação continuada apresenta é a consciência da sua necessidade, por parte da totalidade dos oito docentes entrevistados. Outro aspecto importante a ser destacado é a relevância atribuída a formação em grupo, sobretudo à aprendizagem com os colegas da instituição em que trabalham. Segundo os docentes cursistas, a formação continuada em conjunto permitiu uma reflexão de todos os profissionais, um planejamento articulado e uma resposta adequada ao processo de inclusão da instituição escolar.

Os docentes cursistas entendem que a formação continuada precisa ser desenvolvida ao longo da carreira, organizando-se através dos direcionamentos dados às necessidades reais dos docentes e em conformidade com a perspectiva de

educação permanente e, ainda realizando, apoiando e estimulando iniciativas pedagógicas das escolas e dos professores, isto é um dos aspectos que o resultado do estudo permite destacar.

Outro destaque é que a formação continuada trouxe apontamentos das modificações ocorridas no cotidiano escolar, bem como no próprio docente, através da apropriação do conhecimento abordado no aporte teórico do curso quanto também na parte prática.

Os cursos geralmente eles têm muita teoria e eu gostei muito neste curso da parte que tratou da deficiência visual, porque nós tivemos a oportunidade de fazer algumas simulações, de colocar-se no lugar do outro e também uma outra formadora muito boa também por sinal, que se destacou bastante, ela nos deu a oportunidade de produzir alguns materiais. Então, assim, esta prática, a troca de experiências, os relatos, eles são muito importantes para que nós pudéssemos estar confeccionando na prática da gente (Docente CDS).

Quanto às práticas pedagógicas, entendidas neste trabalho pelos aspectos referentes ao planejamento, ao tratamento dos conteúdos, às metodologias de ensino presentes dentro e fora da sala de aula e à avaliação, os docentes cursistas destacaram que, antes do curso não organizavam a aula de modo que abrangesse os estudantes do PAEE.

Portanto, os docentes aprenderam durante a formação que para efetivar a inclusão escolar, é necessário articular algumas ações, planejamentos e saberes específicos, como destaca Pimentel (2012): reconhecer as singularidades e diversidades do processo de aprendizagem; compreender as potencialidades dos estudantes com deficiência de forma que seja capaz de planejar práticas pedagógicas que respeitem as necessidades dos educandos, produzindo a adaptação do currículo escolar, ou seja, transformando objetivos, as formas de mediação pedagógica, os recursos didáticos, metodologias, o tempo de aprendizagem e de ensino e até mesmo os instrumentos de avaliação, caso for necessário e dependendo do trabalho que é desenvolvido na sala de aula.

Por meio do trabalho em sala de aula, o docente pode estar compartilhando e envolvendo um todo positivo para o movimento de mudança da realidade. No entanto, para que esta possibilidade se concretize, é necessário assumir uma atitude crítica diante dos desafios que estão presentes no cotidiano das salas de aula (VASCONCELLOS, 2007).

Eu olho o sujeito com deficiência como um formador de opinião, igualitário, não mais com aquele olhar de pena, quando você enxerga com olhar de pena, você não o observa, não presta atenção no que ele fala, é como se ele fosse invisível e um coitadinho. Eu mudei mesmo minha prática de vê-los, tanto em termos de aluno, assim como em termos de cidadania, eu os vejo com outro olhar (Docente DSF).

Quando os docentes descobrem uma nova prática, um outro modo de pensar em diferentes dimensões sociais, teóricas, éticas, políticas e educacionais, através do processo formativo, quer dizer que estes recuperaram “a ação educativa como ação humana, a escola como seu espaço e nós como profissionais de ações, de intervenções e escolhas permanentes” (ARROYO, 2009, p. 152). Isto não quer dizer que os docentes sejam apenas meros aplicadores de “receituários” apresentados nos cursos formativos, pois, os modelos que são apresentados pelos professores formadores servem de inspiração para novas e criativas adaptações que serão feitas por cada um de acordo com os seus contextos institucionais.

Apesar da dificuldade encontrada por alguns docentes cursistas, é possível encontrar relatos de tentativas construídas pelos professores, que articulassem as teorias estudadas na formação com a sua prática cotidiana, principalmente através do uso de materiais adaptados.

Muito do que eu aprendi nesse curso, e eu tenho aplicado. É como eu te disse, eu não tenho pressa em ver resultado, a gente mergulha no aluno, uma frase que ele fala, uma forma que ele pega um material, tudo aquilo ali é para ser um objeto de investigação. O que ele quer falar com isso, o que ele está querendo pontuar. O interessante é isso, você saber que a cada aula e a cada momento com aquela criança ou com aquele adulto, você não vai ensinar, você vai descobrir. E você tem que estar atento para saber descobrir e desenvolver o que você descobriu, para que ele avance (Docente MSS).

Uma opção que pode ser relacionada com a formação versus prática docente, trata-se de mecanismos que procuram lembrar as práticas dos professores, por meio de diferentes estratégias, tais como: relatos escritos, narrativas orais, dentre outros, com o objetivo de gerar uma reflexão autoformadora. Determinadas experiências tendem à (re)formulação de planos de intervenção profissional, ao nível das práticas e dos discursos, como por exemplo, o espaço de reflexão coletivo (ARROYO, 2009).

O espaço de reflexão coletivo e contínuo sobre a prática pedagógica necessita ser acompanhado por uma dinâmica gerencial-administrativa da gestão escolar coeso com o processo de inclusão escolar. Uma forma interessante de concretizar as

mudanças no âmbito escolar, é a participação constante da gestão nas reuniões, pois desta forma é possível acompanhar o processo e se comprometer junto com os docentes.

Os docentes cursistas entrevistados destacam que é preciso organizar a formação continuada em uma dimensão mais coletiva, admitindo a dinâmica da troca de experiências com a finalidade de desenvolver uma formação mútua e a relevância que tem o saber dos profissionais. Neste sentido, enfatiza-se que é necessário um trabalho de reflexão crítica por parte de todos os docentes sobre suas práticas cotidianas. Constata-se que o momento fundamental na formação de professores é o da reflexão crítica sobre a prática.

Acho que na escola é preciso ter mais diálogo, um planejamento mais colaborativo, onde um não espere do outro, mas que os dois se complementem e eu sei que isto não é fácil. E também não acontece de um dia para o outro, por mais preparado que você esteja. São suas pequenas atitudes, são os pequenos gestos, que vão fazer com que haja a mudança para a inclusão escolar. Pois, você estar lidando com pessoas, você não pode ser técnico e ter técnica simplesmente (Docente MSS).

Atualmente já existe uma reflexão e o querer buscar ações formativas que possibilitem organizar-se com base no trabalho em grupo, direcionar em um trabalho colaborativo para a resolução de situações problemas da sala de aula ou da escola. Para Imbernón (2011), estas ações constituem-se em procedimentos ligados a metodologias de participação, observação, projetos, diagnóstico dos processos, contextualização de estratégias, comunicação, tomada de decisões e análise da atitude e da interação humana, dentre outros.

É interessante observar também que o docente só muda de atitude se estiver confiante, fundamentado e com desejo para experimentar determinada prática:

Por exemplo, assim que eu terminei o curso, nós precisávamos fazer uma apresentação aqui na escola e eu fiquei responsável para ensaiar uma dança. A minha sala, graças a minha interprete, a minha não, a do aluno, desenvolvemos uma dança com o aluno surdo e com os outros colegas todos envolvidos e eles cantaram e dançaram uma música linda e a escola toda parou e foi algo esplêndido, a diretora ficou emocionada, pois, nunca tinha se visto aquilo. Então, pela primeira vez eu vi aquele aluno surdo ali na frente, ele não estava só, ele estava com outros alunos da sala dele, e ele se desenvolveu muito bem (Docente JVA).

Mesmo estudando, refletindo e construindo novos conhecimentos, é necessário desejar fazer diferente e praticar o que aprendeu, ou seja, a mudança atitudinal por

parte dos profissionais da educação configura-se como algo imprescindível para a nova prática. Assim, depois de ter feito a formação em AEE, os docentes cursistas destacaram que suas práticas cotidianas foram mais combinadas com a perspectiva da inclusão escolar, lógico que dentro dos limites de cada profissional e de cada instituição. A docente cursista JVA relata uma experiência vivenciada na prática por ela com o seu aluno surdo:

Depois disso, eu comecei a observá-lo mais, porque as vezes eu chegava em sala de aula, e dizia bom dia, e nem para a cara dele eu olhava e depois desse curso, eu comecei a olhar mais na carinha dele, comecei a perceber que ele existia, que estava ali e que precisava de atenção. Então, eu conseguir manter mais o contato, vejo que ele me olha mais nos olhos, quando eu chego, ele já vibra.

A experiência da docente cursista na formação continuada foi além da experiência individual, pois, foi disseminado para os seus estudantes na prática do cotidiano de suas aulas:

Então, os meninos começaram também a mudar a forma de tratar ele. Comecei a corrigir os meninos, porque eles falavam assim: “Chama aí o mudo, chama aí o mudinho, chama aí o que não ouve”, aí eu falei: “Gente, o nome dele é tal! Ele tem nome!” E os colegas falavam: “Ah, professora porque ele não liga não”, ele pode não ligar, mas eu ligo sim e não é assim não. As pessoas não tem que ser tratadas assim não. Aí, até os meninos começaram também a fazer esta correção e passaram a enxergar ele de fato, de que é um colega, é um aluno, é uma pessoa, é um ser humano, e que ele se desenvolve bem em várias situações. E aí, eu acho que a formação continuada surtiu esse efeito positivo sim (Docente JVA).

Os docentes cursistas destacaram que suas práticas de inclusão foram melhoradas depois do curso, mas que possuem a consciência de que ainda não estão completos. O curso despertou diferentes necessidades para futuras formações e a docente AMS destaca que o processo formativo em AEE foi além dos conteúdos compreendidos, “este despertar em mim já foi muito bacana. Era essa sensibilização que todo o profissional precisava e precisa”.

A formação dos professores deve abranger o desenvolvimento de sua sensibilidade para que possam refletir sobre a própria prática docente e, assim, planejar de maneira flexível, articulando o ensino às demandas de aprendizagem dos alunos, considerando diversas possibilidades educacionais (COSTA, 2010 apud COSTA, 2012, p. 91).

A sensibilização é um termo recorrente na fala dos docentes cursistas, pois, acreditam que antes de mais nada, o processo formativo precisa ser sensível as diversas situações, como destaca a docente JVA “os momentos formativos precisam

investir nesta motivação, esse momento de sensibilização, depois a gente parte para a teoria, e casa com a prática, senão, não vai adiante”. Este saber sensível, de um sentido profundo, orgânico, anterior ao saber inteligível, é um saber que provem dos sentidos, das sensações, dos sentimentos dos afetos, mas, principalmente do sentir, do escutar, do tatear.

É preciso um olhar sensível para a compreensão dos fenômenos sociais, a apreensão sensível do que está acontecendo no momento, como tornar-se um sujeito intuitivo, como transformar-se em sensações, como ser de afetos, e Maffesoli (1998), desenvolve a sua teoria a partir da apreensão sensível das coisas que acontecem na sociedade e que podem ser também transportada para o campo da educação. Através da sensibilidade é possível tornar as aprendizagens e os vínculos cada vez mais profundos, assim, as aprendizagens se consolidam de fato e de forma significativa, deixando de lado aquelas aprendizagens que são voláteis, que passam rapidamente apenas no nível da cognição.

A formação em AEE desenvolveu nos docentes um processo de sensibilidade, de compromisso ético e de responsabilidade social com a inclusão escolar. Segundo Imbernón (2011), a natureza da formação com sua característica de sensibilidade ao contexto, reflexivo, evolutivo e participativo, torna possível uma inovação nas práticas cotidianas de ensino.

Porém, é impressionante que um docente precise ser sensibilizado para a diferença dos seus estudantes e dos sujeitos na sociedade em geral. Que formação humana está sendo proposta em nossas casas? Que tipo de formação inicial está sendo apresentado para os estudantes de graduação nas universidades? Seria uma proposta alienante, desumanizante, homogeneizante? São questões para serem refletidas e questionadas quotidianamente, pois os sujeitos com deficiência estão presentes em todos os âmbitos da sociedade, inclusive nas instituições de ensino.

Assim, os docentes cursistas que possuem estudantes com deficiência nas turmas de ensino atualmente, consideram que o curso contribuiu de maneira significativa para o cotidiano da sala de aula, assim como, repercutiu na aprendizagem dos estudantes, como destaca a docente JVA na sua experiência com o estudante de baixa visão:

E quanto a disciplina de inglês, que eu trabalho no turno oposto, houve mais essa preocupação de estar aumentando a letra, de estar olhando



para ele e perguntando se ele está entendendo. E vendo que ele dá essa resposta, como por exemplo, de todas as turmas do inglês ele é um dos melhores alunos, mesmo na dificuldade de chegar em casa e não puder estudar muito porque a visão já está cansada. **Mas**, houve sim contribuições significativas para o cotidiano da classe (grifo nosso).

As palavras são cheias de sentido, como destaca Orlandi (2007) e a conjunção adversativa “Mas” utilizada no discurso da docente JVA, quer dizer que existiu uma certa limitação durante a sua formação continuada em relação as contribuições que foram significativas para a prática em sala de aula. Mesmo assim, verifica-se um resgate e fortalecimento do poder do professor através da sua formação contínua, assim, ampliando suas potencialidades em transformar a realidade e seu cotidiano através de diferentes alternativas de ensinar e aprender com os estudantes.

Pensando-se justamente acerca da prática pedagógica dos docentes cursistas, a formação propôs um produto final que foi o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no qual os docentes fizeram um jogo ou uma adaptação pedagógica destinado aos estudantes com deficiência das instituições escolares de cada professor.

Eu achei interessante o TCC, porque, a gente além de ter a teoria, nós pudemos colocar em prática e desenvolver a criatividade. Porque sempre o que o professor fala é: eu não sei como trabalhar, não sei como ajudar o aluno com deficiência. E neste momento nós tivemos a oportunidade de criar estratégias para ajudar aquele aluno com deficiência (Docente CBS).

Então, será que o TCC serviu para o cotidiano de trabalho do docente? Será que atualmente eles utilizam o material do trabalho final do curso? Bem, a docente cursista JVA descreve que inicialmente:

Formamos grupos, ficamos em grupo, devido a aproximação de escola, de cidade, aí desenvolvemos um ou dois objetos que poderiam ser utilizados dentro da nossa realidade. Alguns objetos e jogos ficaram lá no CAP, quem trabalhava nas salas de recursos elas aproveitaram para levar para a sua sala de recursos. Mas, a maioria acabou ficando lá no CAP mesmo. Quem era de outra cidade, acabou levando porque era novidade, para aquele contexto na cidade e acabou levando. A maioria deixou no CAP e para uso do CAP. Porque lá a demanda é maior.

A maioria dos materiais construídos durante o curso foram produzidos em quantidade suficiente para serem doados ao CAP, bem como, presentear uma das professoras formadoras que trabalha em um centro de AEE em Salvador e também para, disponibilizar para as escolas onde trabalham os docentes cursistas. No entanto,

a docente MSS considera que estes materiais foram mais do que um processo avaliativo:

O interessante é você fazer esse produto e de fato você ver que ele foi feito para servir a alguém e não simplesmente para ser um instrumento avaliativo para obter notas. Então, no momento em que a formadora leva para o centro esse nosso material, são duas vertentes, primeiro: ela está valorizando o trabalho que nós fizemos, não foi em vão, não foi só para constar uma nota e segundo, a gente também sente que direta ou indiretamente nós estamos levando um recurso diferenciado para estas crianças e esses adultos que precisam do material.

Um ponto interessante e sugestivo seria conduzir para os encontros e para as pautas das reuniões, das reflexões, dos cursos, das oficinas, dos seminários, as práticas dos docentes, especialmente aquelas com que eles mais se reconhecem, de que mais se orgulham em terem realizado, as ações mais positivas, ou significativas de cada um individualmente ou coletivamente. Partindo desse diálogo de compartilhamento, os encontros seriam feitos de tempos e espaços de ressignificação coletiva dessas opções individuais ou grupais.

A política de qualificação docente é acoplada também a essa dinâmica de ressignificação das suas práticas e escolhas. Manter cursos, oficinas, pesquisas e estudos em torno de questões com que se defrontam no cotidiano. Em cada escolha, a professora e o professor põem em ação pensamentos e concepções, valores, culturas e significados. Nos afirmamos na medida em que os explicitamos, aprofundamos e sistematizamos (ARROYO, 2009, p. 151).

Dentre algumas opções que poderiam ser ofertadas ao docente enquanto produto formativo seria a criação de um registro reflexivo, através de um portfólio ou diários. Os docentes podem ir se habituando a registrar suas práticas coletivas ou individuais, a partir do domínio das variadas formas de registro e ainda aproveitando a oferta das diferentes ferramentas tecnológicas. Não importa onde seria este registro, o que importa é consolidar a rotina de realizar os registros tanto dos pensamentos, quanto das ações pedagógicas e descobrir as proporções formadoras que o registro possui no cotidiano da profissão docente.

Os registros feitos através dos docentes precisam ser naturalmente incorporados enquanto rotina e levados para os cursos, oficinas, reuniões, dentre outros. De tal maneira que cada professor, individualmente, coletivamente ou enquanto representante da escola possa socializa-los e explorá-los pedagogicamente.

Uma discussão levantada por um docente cursista, que merece destaque enquanto hábito a ser consolidado nos processos formativos e centrados nas práticas e escolhas registradas e ressignificadas pelos profissionais, é a troca de experiências. Passa a ser criado naquele momento dos relatos uma rede de experiências, de práticas significativas, de anseios, de curiosidades, de frustrações, entre escolas e os coletivos de docentes.

Se por exemplo algumas escolas ou coletivos trabalham bem a fala, a lectoescrita, ou outras linguagens, se trabalham a relação com a cidade, com o campo, se experimentam mecanismos de avaliação e registro, se têm experiências do trato da diversidade étnica, racial, cultural, etc. o importante é criar possibilidades de encontro, oficinas e redes de comunicação, onde as práticas sejam socializadas, discutidas e reforçadas (ARROYO, 2009, p. 151).

A construção entre as redes de comunicação podem ser cruzadas, sistematizadas e concretizadas em um lugar de formação permanente, de novidade e especialmente enquanto contribuição para uma atitude de inovar e de conduzir os processos educativos. É preciso criar entre os docentes ambientes de movimentos que inovem, que estabeleçam estruturas de ajudas mútuas e que provoquem o reforço das redes de práticas coletivas.

Uma questão importante é quando o docente vai se configurando nessa dinâmica de inovação ou no movimento educativo que termina alimentando uma autoconfiança dos profissionais e educandos, deste modo, reforçando as redes de socialização e de registros (ARROYO, 2009). Para reforçar estas construções coletivas é preciso que o docente possua a vontade de construir diferentes redes de diálogo.

Para finalizar, o discurso destes docentes cursistas expressaram o contexto real do cotidiano ao discutirem o eixo formação, no qual apresentam que as práticas ainda estão em andamento por meio de reflexão e construção, com vistas a se estabelecerem enquanto inclusivas. As transformações na prática do docente necessitam de um tempo para se constituírem nas salas de aula e isto vai de acordo com cada profissional.

#### **6.4 Etapas da formação continuada a partir da identificação do ciclo de vida profissional dos docentes**

Considera-se neste eixo e no discurso dos docentes, que o ambiente de trabalho coletivo constante é o mais determinante na formação permanente do professor, uma vez que a própria instituição de ensino passa a ser o *locus* privilegiado de formação. O pressuposto principal para este tipo de formação é considerar o saber docente como referência principal, pois, o conhecimento do novo pode se apresentar a partir de uma experiência prévia, assim como, reconhecer que o docente passa por diferentes etapas no seu ciclo de vida profissional com as suas próprias necessidades.

De acordo com Aguerrondo (2006 apud GATTI e BARRETO, 2009), é fato que os docentes em seu desenvolvimento profissional perpassa por diferentes ciclos de vida profissional e de formação, e que estes deveriam combinar com as inúmeras responsabilidades delegadas ao docente e, por conseguinte, com os procedimentos de formação continuada que considerem essas diferenças.

O autor de referência para falar sobre os ciclos de vida profissional dos professores, é sem dúvida, Michaël Huberman (2013) que, ao longo de vários anos, dedicou-se a estudar sobre o tema. Para o autor, existem diferentes maneiras de estruturar esse ciclo, sendo um deles os anos de carreira na profissão. Durante a vida profissional passamos por uma sequências de ciclos ou fases, nas diversas carreiras, dentro de uma mesma profissão, como também nas carreiras de indivíduos no exercício da profissão docente.

O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades (HUBERMAN, 2013, p. 38).

Diante do exposto, o desenvolvimento da carreira docente para alguns profissionais pode transcorrer de modo tranquilo, enquanto para outros pode estar perpassando por regressões, dúvidas e angústias.

Mesmo com estes sentimentos presente no exercício da profissão, não quer dizer que as sequências de ciclos sejam vivenciadas sempre na mesma ordem e nem que todos os elementos de uma dada profissão as vivam integralmente. É necessário reconhecer que esse momento é muito importante na carreira profissional de qualquer

pessoa e identificar-se em alguma fase da vida profissional pode proporcionar algumas reflexões importantes. Apresenta-se a seguir algumas fases:

Huberman (2013), divide para a profissão docente, sete (7) prováveis fases que um professor pode passar durante a sua carreira profissional. Durante o desenvolvimento deste trabalho procura-se identificar a fase ou em que fase de transição os docentes que fizeram a formação continuada em AEE estão passando naquele momento e assim, compreender como estes conduzem sua atuação profissional.

A primeira (1ª) fase é denominado de “A entrada na carreira”, são os 1-3 primeiros anos de ensino em que o docente passa pelo estágio de sobrevivência ou de descoberta da profissão. Essa fase pode prolongar-se, a partir da reflexão do sujeitos sobre as consequências de um comprometimento decisivo com a profissão, que podem ser buscados através de alguma insatisfação ou na sequência de grandes hesitações.

Nesta fase encontra-se também o momento da descoberta, que traduz o interesse inicial, a experimentação, o entusiasmo por estar em um contexto de responsabilidade profissional e ter que desempenhar seu papel em uma sala de aula, junto com os estudantes, com um planejamento e por se sentir colega de um determinado grupo profissional.

[...] a literatura empírica indica que os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro. Mas verifica-se, igualmente, a existência de perfis com uma só destes componentes (a sobrevivência ou a descoberta) impondo-se como dominante, ou de perfis com outras características: a indiferença ou o quanto-pior-melhor (aqueles que escolhem a profissão a contragosto ou provisoriamente), a serenidade (aqueles que têm já muita experiência), a frustração (aqueles que se apresentam com um caderno de encargos ingrato ou inadequado, tendo em atenção a formação ou a motivação iniciais) (HUBERMAN, 2013, p. 39).

Diante dos diferentes desafios o docente concebe suas concepções e ações através de significativas dimensões, estabelecida por contextos microssociais vividos dentro da instituição escolar e macrossociais marcados por fatores externos, tais como: fatores culturais, sociais, economia e políticas públicas.

Para Gatti e Barreto (2009), espera-se do docente no início de carreira que se coloque em prática as capacidades e os conhecimentos obtidos na formação inicial e

que invista a aperfeiçoar-se no reconhecimento de suas dificuldades e a aprender com seus companheiros de profissão. Vasconcellos (2007), explicita que os estudos sobre a formação docente vem revelando que a maior referência para um professor em início de carreira são os colegas, principalmente os mais experientes. A importância da troca de experiências fica explicita na fala do docente DSF:

Eu gostei, foi o primeiro curso nesse estilo e tema para mim, então, eu amei tudo. Amei a companhia dos colegas, porque tinha professor mais experientes do que eu, amei os relatos deles, eu só ficava escutando, só escutando, porque eu aprendi muito com eles mesmos.

Apenas o docente cursista DSF encontra-se na fase da “entrada na carreira”, assim, para serem tematizadas e discutidas os processos de inclusão escolar, é preciso que exista um espaço destinado para tal finalidade e o ambiente de uma formação é ideal para que possam ocorrer trocas de experiências. Pode-se inferir, por meio da fala do docente, que a vivência do processo formativo no grupo de docentes mais experientes, possibilitou uma formação, uma reflexão a partir das experiências relatadas e compartilhadas, principalmente, através dos profissionais que estão há algum tempo no processo de inclusão escolar, como por exemplo, as professoras do centro de AEE.

Os profissionais indicam que a participação no grupo formativo possibilitou a troca de experiências entre os participantes, considerando a experiência como um enriquecimento de suas práticas. É indicado por Gatti e Barreto (2009, p. 226), uma sugestão interessante a ser acrescentado na política nacional de profissionais da educação, “na incorporação de novos professores no exercício profissional lhes seja destinado um tempo menor em sala de aula para poderem se dedicar a estudos, realizar estágios com profissionais mais competentes, receber apoio de tutores em seu trabalho”. Assim, o profissional vai adquirir e experienciar algumas vivências com docentes mais conhecedores da profissão.

A segunda (2ª) fase é o de “Estabilização” são os 4-6 anos de ensino, em que o docente tende a escolhe ser professor, no entanto, vem acompanhado por um passo de consolidação pedagógica, que pode ser encarada como algo positivo ou então de não agrado por aqueles que vivem o cotidiano da sala de aula.

Nesta fase da vida de um docente, Huberman (2013), destaca que acontece uma exploração e as opções provisórias podem gerar um comprometimento “definitivo” ou uma “tomada de responsabilidades”. Quando o professor se

compromete de maneira firme com a profissão, termina tornando-se diante dos próprios olhos e dos outros um verdadeiro professor.

No caso do ensino, a estabilização tem outros significados, como, por exemplo, a pertença a um corpo profissional e a independência. Um grande número de professores fala mesmo de “libertação” ou de “emancipação”. Uma vez colocadas, em termos de efetivação, as pessoas afirmam-se perante os colegas com mais experiência e, sobretudo, perante as autoridades. Neste sentido, estabilizar significa acentuar o seu grau de liberdade, as suas prerrogativas, o seu modo próprio de funcionamento (HUBERMAN, 2013, p. 40).

A fase de estabilização é também entendida por Gonçalves (2013), como o momento de fincar os pés do docente no chão, de alcançar o ponto máximo da confiança e gerir o processo de ensino-aprendizagem através da satisfação e o gosto pelo ensino.

A terceira (3ª) fase é a de “Diversificação” são os 7-15 anos de carreira, após todas as vivências das atividades de sala de aula, e da profissão em geral, o professor parte à procura de novos desafios. Essa busca por diferentes desafios corresponde a um receio emergente do docente em tentar não cair na rotina.

Para não cair na rotina, Huberman (2013), sugere que o profissional se lance em uma sequência de experiências pessoais, variando o material didático, as ferramentas de avaliação, o formato do agrupamento dos estudantes em sala de aula, os seguimentos programáticos, dentre outros. Os docentes nesta fase das suas carreiras, seriam, os mais motivados, os mais dedicados nas equipes pedagógicas das diversas escolas.

Sendo assim, depois de uma primeira vivência com as atividades motivadoras de sala de aula, e da profissão em sua totalidade, o docente parte em busca de novos desafios. Nos estudos de Gonçalves (2013), mostram em linhas gerais que nesta fase algumas professoras permaneceram investindo profissionalmente de maneira aplicada, buscando valorizar-se, ao passo que outras, pelo contrário, apresentaram saturação e esgotamento.

A quarta (4ª) fase é “Pôr-se em questão” que são os 15-25 anos de carreira também, sendo percebida como o período em que o próprio docente questiona-se a monotonia da vida quotidiana nas ocasiões de sala de aula, ano após ano. Como pode ser também uma fase de desencanto seguido dos fracassos das experiências ou

então, a partir do gasto de energia empreendido nas reformas estruturais das instituições escolares.

Por outras palavras, pôr-se em questão corresponderia a uma fase – ou várias fases – “arquetípica(s)” da vida, durante a(s) qual (quais) as pessoas examinam o que terão feito da sua vida, face aos objetivos e ideais dos primeiros tempos, e em que encaram tanto a perspectiva de continuar o mesmo percurso como a de se embrenharem na incerteza e, sobretudo, na insegurança de um outro percurso (HUBERMAN, 2013, p. 43).

Este momento leva o profissional à reflexão de tudo o que aconteceu no percurso de sua carreira, indagando-se sobre os objetivos, medos e incertezas que ainda precisam ser trabalhados ao longo da profissão.

Segundo Gatti e Barreto (2009), a terceira (3ª) e a quarta (4ª) fase são os docentes mais avançados na carreira, podendo presumir um repertório de diferentes estratégias que os apoiem em sua prática e um investimento em aprimorar e tornar diverso esse repertório. Os docentes cursistas, se tem a sua maioria na fase de transição entre a terceira (3ª) e a quarta (4ª), deste modo, se destaca a fala da docente JVA:

Primeiro tem que haver um trabalho de motivação, os professores de toda a rede estão desmotivadas. Assim, se eu não desenvolver um trabalho diferenciado, eu vou está ganhando o meu salário e se eu não desenvolver, vou está ganhando também e eles não estão atentos a minha pessoa, então, eu também não vou estar atenta as outras necessidades. Então, assim, o professor no geral, claro que pode ter suas exceções, mas o profissional precisa passar por uma motivação.

A sugestão da docente cursista JVA encontra-se em consonância com a fase que está passando atualmente na sua carreira profissional, até porque, a escola onde ela trabalha será desativada e a mesma passará a lecionar em outra instituição escolar diferente da sua realidade atual, ou seja, vai chegar em um novo contexto já desmotivada na profissão.

A quinta (5ª) fase é da “Serenidade e distanciamento afetivo”, emerge nos 25-35 anos de carreira, apresenta os docentes como menos sensíveis, ou menos vulneráveis, à avaliação dos outros colegas de profissão, dos gestores escolares e até mesmo dos alunos. É colocar-se sereno diante das situações já vividas e de aceitar-se tal como é.

Poderá dizer-se que o nível de ambição desce, o que faz baixar igualmente o nível de investimento, enquanto a sensação de confiança e de serenidade aumentam. As pessoas nada mais têm a provar, aos



outros ou a si próprias; reduzem a distância que separa os objetivos do início da carreira daquilo que foi possível conseguir até ao momento, apresentando em termos mais modestos as metas a alcançar em anos futuros. Como diz um dos respondentes de Peterson, “deixo-me conduzir um pouco”, o que traduz, para esta pessoa, a um tempo, uma diminuição do investimento no seu trabalho e uma atitude mais tolerante e mais espontânea em situação de sala de aula (HUBERMAN, 2013, p. 44).

Esta fase é o momento de calma, resultado de uma ruptura no entusiasmo e por uma capacidade de reflexão por parte do profissional que está no cotidiano da sala de aula.

A sexta (6ª) fase é do “Conservantismo e lamentações”, que também pode permear nos 25-35 anos de carreira, é o período que os docentes não acreditam na evolução dos alunos e nem nas modificações que podem trazer melhorias no sistema educacional. Para Gonçalves (2013), o bem-estar pessoal de se saber o que fazer no ato educativo, por vezes, acredita-se que faz bem, mas se precisa romper com os conservadorismos embutidos nas práticas cotidianas do docente.

Um número considerável de respondentes queixa-se da evolução dos alunos (menos disciplinados, menos motivados, “decadentes”), da atitude (negativa) para com o ensino, da política educacional (confusa, sem orientação clara, por vezes “demasiado frouxa”), dos seus colegas mais jovens (menos sérios, menos empenhados), etc. (HUBERMAN, 2013, p. 45).

Estas queixas são recorrentes e retratam bem o cotidiano vivido pelas docentes na atualidade, como destaca-se na fala da docente cursista AMS:

[...] o maior problema que nós encontramos hoje é a indisciplina. Porque hoje o problema da escola pública é a indisciplina, pelo qual ainda não tenho resposta e nem o curso me deu também. A escola pública vive um problema de estruturação social, que reflete na escola de maneira muito grande, e isto nos agride, nos maltrata enquanto profissional.

A fala da docente articula bem o que os estudos de Huberman colocam para esta fase, ou seja, os profissionais lamentam por ter estudantes menos disciplinados, mas, não os culpam por completo, e sim a falta de estrutura social e familiar, no qual transfere para a escola as responsabilidades que seriam delegadas à família.

Na concepção de Gatti e Barreto (2009), para além destas características, o professor que está em um nível profissional mais avançado na profissão seria aquele que tem competências para elaborar inovações, conseguir soluções para grandes problemas e exercer atividades de acompanhamento tutorial de seus pares,

consolidado suas competências através da orientação de instituições formadoras. Duas docentes cursistas da formação em AEE, estão nesta transição entre a quinta e a sexta fase.

A sétima (7ª) e última fase é o “Desinvestimento”, permeando pelos 35-40 anos de carreira, os docentes sofrem a mesma pressão social de outras profissões e são colocados como sujeitos em final de carreira, que estão se preparando para sair de cena e com o dever de passar os testemunhos profissionais para os que estão iniciando a carreira.

De acordo com Gonçalves (2013), esta fase também pode ser nomeada como “renovação do interesse” e “desencanto”, pois, enquanto alguns profissionais desejam renovar o seu interesse pela instituição escolar e pelos estudantes, assim como querendo continuar a aprender coisas novas, a outra parcela de profissionais demonstram a saturação, cansaço, impaciência, apenas no aguardo pela aposentadoria e, sobretudo, não suportando mais ouvir as crianças e os jovens.

A postura geral é, até certo ponto, positiva; as pessoas libertam-se, progressivamente, sem o lamentar, do investimento no trabalho, para consagrar mais tempo a si próprias, aos interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão, digamos mesmo de maior carga filosófica (HUBERMAN, 2013, p. 46).

A sétima (7ª) fase possui as suas peculiaridades que são divididas em dois polos opostos, mas que através da reflexão do profissional a melhor opção será aquela que melhor lhe convém naquele determinado período e contexto. Os docentes cursistas ainda não chegaram a esta fase, mas, já se imaginam. Enquanto o período não chega, a docente AMS reflete: “Eu sinto necessidade e quero complementar a minha formação, tenho pretensão ainda, já que a minha aposentadoria vai demorar um tempo para chegar agora e eu quero trabalhar na área da Educação Especial”.

Na vida profissional do docente, alguma dessas fases da carreira vão apresentar-se diante de diferentes situações, mesmo assim, lembra-se que as sete fases não são definitivas e nem seguem o mesmo compasso que foi traçado anteriormente. Isso porque cada sujeito passa por experiências que são próprias de cada um. Refletir sobre estas fases, pode ocasionar uma serenidade, um conhecimento sobre o momento profissional vivenciado e a sabedoria de como agir diante dos desafios.

A análise mostra, ainda, a identificação, sem barreiras estanques, a importância pela singularidade intrínseca do vivido por cada sujeito no curso de formação continuada em AEE, ou seja, cada profissional demonstrou em que fase estão vivendo em suas carreiras e os quais ainda se desenvolverá.

Como sugestão, seria significativo que nos momentos formativos contínuos do docente fossem levados em consideração cada fase ou período de transição do ciclo de vida profissional, como por exemplo, na seleção dos conteúdos, na carga horária, na disposição dos materiais teóricos e práticos, dentre outros. Bem como, desenvolver planos de carreira para os docentes se introduzam na possibilidade frequentes tirocínios em diferentes instituições, tais como: centros de educação formal e não formal, em escolas com projetos inovadores, universidades que tenham observatórios de ensino, dentre outros, para que possam conhecer diferentes contextos que envolve a educação.

Por fim, a carreira docente não se constrói, todavia, de forma linear, para cada um e para todos os docentes. As direções do percurso modificam-se e atravessam-se do início ao fim da carreira, existindo, ainda, diferentes possibilidades de tentar unir os ciclos de vida profissional com a formação continuada do docente.

## **6.5 Urgências para uma formação continuada docente**

O quinto eixo temático buscou identificar nos relatos dos professores cursistas indícios que pudesse evidenciar possíveis urgências e emergências de ações e planejamentos desencadeadas para outro período formativo. Como sugere Santos (2007), precisa-se procurar sinais, movimentos, latências e pistas, isto é, o que ele denomina de “ainda-não”, a oportunidade de deslocamentos e ações, ainda não refletido ou instituído, mas que, na ação coletiva, podem manifestar-se e apontar as diferentes possibilidades e sinais.

Os docentes cursistas destacaram a falta de formação continuada com o tema da Educação Especial voltado de forma específica aos professores regentes de diferentes disciplinas que compõem o currículo da educação básica, principalmente, os que trabalham com os estudantes no Ensino Médio. Os docentes em formação argumentam que no curso de formação continuada em análise, principalmente quando

foram especificadas a parte prática, os exemplos de adaptações de materiais e recursos didáticos, foram em sua maioria, voltados para os conteúdos a serem trabalhados no Ensino Fundamental I e II. Ficando assim, uma lacuna para os profissionais que estão lecionando na última etapa da educação básica. Os professores desejam compreender como pode ser compartilhado a ação pedagógica através das adaptações de materiais e curriculares voltadas para o Ensino Médio.

Desejaria mais prática, mais produções voltadas para o ensino médio, para que nós, nesta escola, possamos trabalhar melhor com os nossos alunos. [...] Porque as produções na sua maioria aqui, até as que encontramos nas pesquisas na internet, são produções muito voltadas para as séries iniciais, como eu já havia dito. Então, nós temos esta dificuldade, porque nós temos que pegar as sugestões que encontramos, que são muito mais voltadas para o ensino fundamental I e II e adaptamos para o ensino médio. Porque nós não podemos menosprezar a capacidade dos alunos, então, eles possuem um potencial, apesar de algumas limitações, mas eles têm o potencial. Então, nós precisamos trabalhar de uma maneira que possamos estimular os a produzir mais e a desenvolver melhor a sua capacidade cognitiva (Docente CDS).

Após a formação em análise, os docentes relataram que foi percebida a necessidade de mais planejamentos que oferecesse oportunidades de aprendizagem à todos os estudantes, como diz AMS:

Na escola que eu trabalho ainda não tenho esse público de estudantes com deficiência, mas eu já vejo outros alunos dos que estão matriculados regularmente, eu já vejo nele, e já tento adaptar o que eu aprendi do lado de cá da Educação Especial com algumas diferenças.

Os docentes cursistas que possuem estudantes do PAEE revelaram que são incontáveis as tentativas para atender as especificidades de aprendizagem de todos, surgindo assim, uma ação pedagógica centrada na tentativa, no erro e no acerto. Para as tentativas da ação pedagógica os docentes tem como aliados os jogos e as atividades adaptadas fabricadas no trabalho de conclusão final do curso, assim como, os modelos mostrados durante o curso que foram fonte de inspiração para outras adaptações realizadas no decorrer do ano letivo.

Alguns professores cursistas não conheciam e não sabiam da possibilidade de fazer os jogos e adaptações com materiais recicláveis, tais como: garrafas plásticas, tampinhas, papelão, embalagens de diversos produtos, dentre outros. Com a falta de recursos financeiros destinados à aquisição de materiais nas instituições de ensino, muitas vezes, os docentes acabam adquirindo materiais com os próprios recursos para auxiliá-los no trabalho pedagógico desenvolvido com os estudantes do PAEE.

“Alguns recursos que nós sabemos que precisam, tem coisa que nós fazemos com sucatas, os joguinhos, e lá no curso nós vimos sucatas excelentes” (Docente AMS).

Quanto as condições de trabalho, os docentes evidenciam que as instituições de ensino, de forma geral, têm poucos materiais pedagógicos que possam auxiliar na aprendizagem dos estudantes no geral. Nessa análise, dão destaque à falta de materiais para a realização de atividades relacionadas as diferentes disciplinas: matemática, geografia, história, inglês, física, dentre outros.

E nós precisamos de materiais mesmo. E quem está na rede pública sabe que é muito difícil e que nós precisamos de material. Para aquele estudante crescer, precisa de aparelhos eletrônicos, de espaços, que nós não temos um espaço que funcione de fato, uma sala adequada. Porque eu acho que precisamos de materiais estruturais também, na escola que eu trabalho, a sala de professores é adaptada, o espaço foi construído para ser biblioteca, mas nunca funcionou como biblioteca, porque nunca teve equipamentos (Docente AMS).

Para Vasconcellos (2007), uma das principais transformações imprescindíveis ao professor é ele voltar a ter confiança na possibilidade de mudança, ultrapassar a condição de descrença e insuficiência a que, muitas vezes foi induzido.

O docente precisa declarar-se enquanto sujeito de transformação e se comprometer também com as modificações das condições de trabalho, que nos estudos de Vasconcellos (2007), podem ser tratados do ponto de vista objetivo, tais como: remuneração, carreira, estrutura física das instalações, equipamentos diversos, quantidade de alunos por sala, dentre outros. Quanto ao ponto subjetivo, tem-se: a sugestão de trabalho, plano educativo, as relações pedagógicas, anseio político, compromisso social, passagem para mudança, alinhamento democrático, dentre outros.

Os docentes cursistas demonstraram também que além dos recursos materiais, precisam aprender algumas abordagens específicas, mecanismos para diversificar a prática, técnicas de comunicação e principalmente de maneira unânime, aprender a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e o sistema Braille, para atenderem às demandas dos estudantes. Além disso, enfatizam a dificuldade em encontrar um tempo livre na semana para que pudessem fazer os cursos mais específicos em Libras e Braille. Os docentes atribuem esta dificuldade ao fato de não ter tempo, por causa das diversas demandas profissionais e pessoais que aparecem ao longo do ano.

Eu quero aprofundar, até fazer mesmo uma especialização, mas antes disso, eu queria ver algo para decidir qual mesmo das áreas da educação especial eu teria afinidade. Tenho em mim que o caminho mesmo é o da Deficiência Visual, do Braille. Mas, até hoje eu não conseguir realizar nenhum curso específico a respeito (Docente JVA).

Sobressai ainda, a falta de participação dos docentes em ações de formação contínua relacionadas ao tema da Educação Especial, evidenciando que a maioria dos professores não estudam sobre esta temática, o que não deixa de ser revelador quanto à falta de oferta e procura dos cursos, mesmo os profissionais querendo conhecer os caminhos para preencher as necessidades colocadas pelo exercício docente e também no convívio social com todos os sujeitos.

A justificativa para a ausência na participação de formação continuada é dada pela falta de liberação dos docentes por parte da gestão escolar, a carga horária extensa de trabalho do profissional, a formação ofertada no turno direcionado ao descanso e à família.

Eu tenho vontade de fazer Libras porque eu acho que a comunicação é essencial. Nós já tivemos um aluno surdo aqui e nós não conseguíamos a comunicação com ele, só que esses cursos são oferecidos à noite, e durante a noite embora seja livre, mas é o tempo de ficar com a família, tenho filhos pequenos ainda e não dá para sair de casa e largar todo mundo à noite para fazer o curso. Então, sim, eu desejaria, mas depende da estrutura e da condição (Docente ASI).

Eu sei a necessidade, por exemplo, hoje eu ainda não encontrei no meu quadro de horário um espaço para, mas já tenho essa necessidade, já sei que eu preciso fazer isso, por exemplo, eu preciso com urgência aprender Libras. Eu preciso me aperfeiçoar em Braille. O curso nos deu uma noção excelente, mas eu não aprendi tudo porque o curso não era somente para aprender isto. Mas, o curso já me despertou para essa necessidade. Então, eu tenho que ver na minha agenda um espaço para isso, porque eu não tenho ainda esse aluno, ainda não tenho, mas vai chegar, pode chegar. Independentemente de estar em sala de aula eu já tenho essa visão que eu posso está encontrando essa pessoa no coletivo, ou em outras instâncias da sociedade (Docente AMS).

Oliveira e Santos (2011), também encontraram em suas pesquisas a relevância e a demonstração de interesse dos professores em participar das formações continuadas, mas as longas jornadas de trabalho, dupla ou tripla, e o horário de oferta dos cursos têm sido empecilhos na participação dos docentes nas formações.

Eu queria fazer um curso no IFBA que abre sempre, de Libras, mas sempre meu tempo não dá, não concilia, no CAP também abre cursos de Libras, mas meu tempo não concilia. Quando abriu este curso do AEE e fomos liberados da nossa carga horária durante a etapa durante

a formação, aí foi um diferencial para fazer minha inscrição (Docente DSF).

O docente cursista destaca que foi importante a liberação de sua carga horária de sala de aula para estar presente na formação. No entanto, uma docente que na época era contratada do REDA estadual e concursada do Município, diz ter ficado angustiada em ter que deixar sua turma do turno vespertino da rede municipal e atrasar as atividades da semana, pois, não havia professor que a substituísse, ou seja, ela se ausentou para fazer a formação continuada e a turma dela ficou sem realizar as atividades avaliativas processuais da semana.

Uma alternativa para não ocorrer este tipo de situação, foi sugerida pela docente CBS, “Vou dar uma opinião minha, eu acho que o professor de 40 horas deveria ter dedicação exclusiva, sendo 20 horas em sala de aula e 20 horas para ele se dedicar para a formação continuada”. Seguindo a proposta semelhante da docente CBS, em São Paulo, o Projeto Grupos de Formação desenvolvido através da Secretaria Municipal de Educação, entre 1989 e 1992, adotou uma dinâmica de formação continuada que contribuiu com o protagonismo da escola e do docente. Segundo Gatti e Barreto (2009), o motivo principal que favoreceu a implementação do projeto foi a elaboração de um estatuto do magistério que estabelecia 40 horas de trabalho semanais, ficando 20 em sala de aula e 20 destinado a estudos, planejamentos, formações, também remunerados.

Nos estudos sobre aspectos semelhantes de processos de formação continuada, têm revelado que a proposta citada acima possui um alto potencial para induzir modificações significativas na educação local, no entanto, os seus efeitos ficam limitados em virtude das situações de mudança governamentais.

Os docentes em formação destacaram que as necessidades de cada profissional não foram tomadas como ponto de partida para formação, nem norteadoras do currículo e das práticas formativas. Pois, quando foram perguntadas sobre a utilização de algum questionário de sondagem do que cada um desejaria que o curso discutisse, por parte da organização da formação, a resposta foi unânime: “não houve este tipo de solicitação”.

Que eu me lembre não. A gente chegou lá e era tudo novo. A gente encontrou o pacote. O primeiro dia foi informado o curso será assim, assim e assim e tal. Teremos tais professores para isso e para cada área. A gente não foi sondado em relação aos conhecimentos prévios. Se foi divulgado, não chegou a mim (Docente JVA).

No entanto, todos os docentes cursistas afirmaram que seria muito interessante o registro inicial, pois, o curso poderia ser direcionado de outras maneiras e de acordo com um pouco das expectativas de cada um. Claro, que o curso não iria na sua totalidade contemplar a preferência de todos, mas um pouco que seja, já seria válido. É unânime que os docentes anseiam ser protagonistas, coparticipantes no/do processo formativo.

Nos estudos realizados por Imbernón (2011), o modelo indagativo ou de pesquisa, é utilizada como ferramenta de formação do professor, cujo objetivo é identificar a área de interesse, coletar informações e, baseando-se na interpretação dessas informações, realiza-se as modificações necessárias no contexto escolar. Este modelo pode ser aplicado enquanto uma atividade individual, em pequenos grupos ou efetivada por todos os profissionais de uma escola.

O modelo pode apresentar diferentes formas, no entanto, um dos elementos que o fundamenta é a pesquisa, pois, é por meio dela que se detecta e resolve os problemas do contexto docente e assim, o sujeito pode crescer enquanto profissional. Porém, Imbernón (2011, p. 79) destaca que o modelo pode consistir em:

- a) Os professores e professoras identificam um problema ou um tema de seu interesse a partir de uma observação ou uma conversa reflexiva.
- b) Propõem formas diferentes de recolher a informação sobre o problema inicial, que pode implicar tanto um estudo bibliográfico como partir dos dados obtidos em sala de aula ou na escola.
- c) Esses dados são analisados individualmente ou em grupo.
- d) Por fim, são realizadas as mudanças pertinentes.
- e) E volta-se a obter novos dados e ideias para analisar os efeitos da intervenção realizada e continuar o processo de formação a partir da prática.

Os professores quando atuam como pesquisadores, possuem mais condições de decidir quando e como desenvolver os resultados da pesquisa que estão realizando; sua experiência os auxilia a colaborar mais uns com os outros e, por fim, eles aprendem a ser melhores professores, sendo aptos a ultrapassar o individual, o concreto e o imediato. Imbernón (2010), produz nas suas pesquisas que é preciso abandonar o individualismo docente a fim de chegar ao trabalho colaborativo com o compromisso e a tarefa coletiva, com interdependência de objetivos para transformar a escola em um *lócus* de formação continuada, como um procedimento de comunicação compartilhado, para ampliar o conhecimento profissional pedagógico e a autonomia, considerada enquanto participativa.



Corroborando com esta ideia, os docentes cursistas, afirmaram que, um registro de feedback, ou seja, uma devolutiva do que eles acharam do curso de forma positiva ou negativa, através de um registro escrito, seria uma forma de afirmar e deixar documentado a sua opinião e sugestão para futuras formações.

Martins (2012), destaca que esse critério precisa ser levado em consideração quando for organizado os cursos, destinados para a formação continuada de profissionais de educação, em instituições de ensino superior e nas próprias redes de ensino municipal e estadual. Os docentes cursistas afirmaram que foi pedido um feedback por parte das formadoras de forma oral, em que cada um expressava a sua opinião. “No final do curso teve a avaliação onde nós colocamos oralmente o que gostou, o que não gostou, o que foi bom e o que pode melhorar” (Docente CBS). Quando o registro é feito oralmente, termina perdendo-se as informações por causa do acúmulo das indicações de cada um, assim, ao final da avaliação muitas sugestões de qualidade acabam sendo esquecidas.

Outro ponto determinante para as urgências, é em relação a quantidade de vagas para o processo formativo. As vagas destinadas à formação continuada em AEE foram ofertadas pelo NTE 21 e depois distribuídas entre as escolas da rede estadual e municipal. No entanto, foram distribuídas de 3 a 4 vagas por escola e os docentes cursistas que participaram da formação eram selecionados de diferentes formas, sendo uma delas pelo gestor escolar e por interesse do docente.

Bom, interesse realmente eu não tinha porque nós não temos estudantes público alvo da educação especial aqui. Já tivemos em um determinado período, que foi um período que nós não fomos preparados para recebe-los. Minha irmã trabalha nessa área, então, mediante as falas e os conhecimentos dela, me causou interesse em procurar o curso que foi oferecido para a escola e eu fui uma das que aderi (Docente ASI).

Com a pouca oferta de vagas destinadas à formação continuada, apenas alguns professores conseguem fazer o curso, isto acaba prejudicando o processo de trabalho em conjunto, porque os professores que não fizeram a formação não conseguem conceber as modificações necessárias para o processo de inclusão escolar. Assim sendo, quando em meio a dificuldades cotidianas, que é preciso fazer articulações entre projetos e ações dos diferentes profissionais que atuam na escola, pretendendo modificar a realidade vivida, não conseguem fazer o trabalho em conexão.

Uma formação dentro da escola seria muito bom, dentro da escola, por escola, porque eu imagino a princípio, essa coisa de secretaria de educação, que seleciona apenas quatro vagas, por escola e depois, quer que nos tornemos multiplicadores. Mas, você só consegue multiplicar a ideia, mas a formação completa, não. Porque a formação completa, só o formador quem pode fazer esse papel. O formador é alguém que está preparado para a função. O que eu consigo fazer é multiplicar a ideia, a necessidade, algumas práticas que eu vi lá no curso, mas, isto é pouco, se o Estado pode e deve promover os cursos. Um curso com quatro vagas por escola, isto é pouco (Docente AMS).

Os professores cursistas destacaram a necessidade de continuidade de ações formativas promovidas pelo Governo do Estado da Bahia, através dos quais os professores assumem-se como copartícipes do processo formativo, integrando-se como protagonistas de sua formação e autoformação. Os docentes cursistas gostariam que em outros momentos formativos, houvesse a possibilidade de serem feitos dentro da própria instituição de ensino e que envolvesse todos os docentes, para que articulados possam fazer um trabalho que realmente se efetive no dia a dia das instituições.

A formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas. Quando se fala de formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas. A formação centrada na escola é mais que uma simples mudança de lugar da formação (IMBERNÓN, 2011, p. 85).

A formação centrada na escola surgiu enquanto modelo institucionalizado no Reino Unido na metade da década de 1970, através de algumas políticas relacionadas à organização dos poucos recursos educativos destinados a formação permanente dos docentes (ELLIOT, 1990 apud IMBERNÓN, 2011). Portanto, a formação na escola não é apenas a transição física do lugar que será feita a formação, nem tampouco mais um novo grupo de docente para formá-los, e sim uma perspectiva atual para redirecionar as estratégias, os propósitos, os protagonistas e os conteúdos da formação.

O propósito da formação centrada na escola é gerar um paradigma colaborativo entre os docentes. Este paradigma colaborativo constituem-se em uma sucessão de desígnios, que segundo Imbernón (2011), são:

- a) A escola é o centro do processo “ação-reflexão-ação” e a unidade essencial de transformação, melhoria e desenvolvimento;
- b) Para uma reestruturação da cultura escolar como meta não apenas final, mas também de processo, pois a escola precisa aprender a transformar sua própria realidade cultural;
- c) Aposta em princípios renovados, por exemplo: a interdependência, a abertura profissional, a comunicação, a colaboração, a autonomia, a autorregulação e a crítica colaborativa;
- d) A colaboração, para além de uma estratégia de gestão, é uma filosofia de trabalho;
- e) A formação depende do processo de envolvimento, participação, pertença e apropriação de todos os envolvidos;
- f) Respeito e reconhecimento da competência e capacidade dos docentes;
- g) Redefinição e expansão da gestão escolar.

Tendo em vista estes desígnios, o docente será o sujeito da formação e não objeto de formação, assim como, a instituição educacional será o agente de mudança. Com a formação centrada na escola, pretende-se a reconstrução das instituições por fora e por dentro, no entanto, essa modalidade está limitada no seu desenvolvimento e relativamente pouco aplicada. É preciso investimento na formação centrada na escola, mas não se deve excluir outras modalidades de formação docente exterior à escola.

Quando uma escola torna-se melhor, não influencia apenas os docentes, mas toda a comunidade escolar: estudantes, pais e responsáveis, funcionários, gestores e outros sujeitos que também devem participar do projeto. Esta ideia vai ao encontro do que foi achado nas pesquisas de Rodrigues e Jesus (2015, p. 48):

Apostamos, no entanto, em uma escola reflexiva, que desde a sua organização até a execução da ação propõe um trabalho articulado entre todos os envolvidos no processo, que assume os alunos público-alvo da Educação Especial como alunos da escola, não como alunos dos professores especializados.

Os docentes anseiam por uma escola que incentiva e mobiliza seus membros à participação, ao diálogo, à experimentação, à iniciativa, à reflexão, que se comprometa com o processo de ensino e aprendizagem, assim como, a garantia de acesso ao currículo para todos os estudantes que nela estão inseridos.

A formação continuada no interior da própria instituição escolar de trabalho pode trazer alguns benefícios, que de acordo com Perrenoud (2007), uma formação contínua fora do contexto de trabalho resulta de uma escolha individual e separa o professor de seu ambiente de serviço, uma formação comum, na instituição, faz envolver o conjunto de profissionais em categorias próximas do seu cotidiano.

É relevante que a formação considere o cotidiano profissional real dos docentes, assim, Mendes (2012), considera que precisa proporcionar situações em que impulse os diferentes recursos no contexto da ação profissional e, simultaneamente, possa levar os docentes a fazer uma análise reflexiva de sua prática, na pretensão de superar as suas dificuldades. “Uma formação dentro da escola seria ótimo, não só para mim, como para toda a equipe da escola, acredito que contribuiria bastante, até para a nossa visão diferenciada para os problemas da escola, das pessoas com deficiência, ou seja, ver com outro olhar que não seja de ‘coitadinho’” (Docente DSF).

A formação continuada feita na própria escola acontece na reflexão compartilhada com toda a equipe, nas tomadas de decisão, na criação de grupos de estudo, na supervisão e orientação pedagógica, na assessoria de profissionais especialmente contratados etc. Outras formas, tais como programas desenvolvidos com várias escolas, intercâmbios, cursos, palestras, seminários, são importantes meios de atualização, de troca e de ampliação do universo cultural e profissional das equipes. Entretanto, não devem perder de vista a ligação com as questões e demandas dos professores sobre seu trabalho (BRASIL, 1999, p. 71).

Para obter avanços significativos é necessário que a formação ocorra na própria escola e atendendo as necessidades dos docentes que atuam na instituição, pois, a formação não se constrói apenas por acumulação de palestras, conhecimentos e cursos, mas sim combinados com o trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção profissional permanente.

De acordo com Martins (2012), é significativo que se considere a escola enquanto locus privilegiado de formação, como um lugar para discussão de questões que têm uma conexão com a prática vivenciada e da procura por caminhos no que diz respeito à tomada de decisões relacionadas às condições de trabalho, à aprendizagem vivenciada pelos estudantes sob sua responsabilidade. Corroborando com esta ideia, Alarcão (2001), sugere que é dentro da realidade escolar que mostra-

se toda a complexidade e onde está a expectativa de estabelecer conhecimento através da prática.

Em síntese, as urgências para uma formação continuada, destacadas através do discurso dos docentes cursistas são:

- Dividir os cursos formativos em módulos temáticos e com carga horária acima de 100 horas para cada tipo de deficiência;
- Após a finalização da formação, marcar encontros semestrais para discutir o que está sendo feito na prática e ouvir as dificuldades dos docentes;
- Desenvolver projetos de intervenção durante a formação a partir do contexto escolar e depois retornar com a discussão do que foi produzido em sala de aula para o contexto do curso. No entanto, o docente não deseja “receituários” prontos e sim que se aponte possíveis caminhos para chegar na efetiva inclusão escolar;
- Fazer uma ligação para que se alterne a prática e a teoria durante os dias de curso, pois, uma semana inteira com teorias deixa o docente exausto e disperso;
- Fazer pelo menos um dia de observação em um centro de AEE e/ou em Salas de Recursos Multifuncionais das diferentes escolas da rede pública de ensino;
- Disponibilizar formações em dias e horários flexíveis aos docentes;
- Incentivar a formação permanente do docente dentro do contexto escolar e que contemple todos os profissionais;
- Investir em formação para os docentes que estão nas cidades do interior;
- Autorizar a contratação de coordenadores pedagógicos que possam orientá-los quanto a inclusão escolar no contexto de cada instituição de ensino;
- Assegurar recursos para a motivação profissional;
- Registrar os saberes, interesses, dificuldades, conhecimentos prévios, dentre outros, para a formulação da proposta de formação docente;
- Propiciar conhecimentos aplicáveis aos diferentes contextos;
- Disponibilizar uma formação geral com o tema da Educação Especial, mas que em determinado momento encaminhasse para os conteúdos destinados a área do conhecimento que cada um ministra, tais como: matemática, educação física, história, geografia, dentre outros e de acordo com a etapa da Educação Básica;

- Planejar colaborativamente entre os diferentes pares;
- Disponibilizar a carga horária completa do docente para a realização dos processos formativos;
- Aumentar a oferta de formações, principalmente envolvendo a inclusão escolar;
- Formações voltadas para o Ensino Médio, pois, esta etapa vem sofrendo carência de debates e discussões;
- Ampliar o momento dedicado a troca de experiências;
- Trabalhar com questões voltadas à parceria entre a escola e a família do estudante do PAEE e discutir sobre o Bullying na escola;
- Criar oficinas práticas dentro do contexto escolar;
- Estabelecer parcerias com as universidades, institutos federais, centros de formação de professores para que a oferta de cursos, palestras, congressos, pós-graduações, sejam constantes e flexíveis à participação dos docentes;
- Ampliar e estabelecer uma rede de professoras formadoras, destinadas para tal função;
- Motivar redes e momentos de bate papo entre os profissionais, para o fortalecimento do querer aprender mais;
- Fazer uma articulação entre o campo da educação e o da saúde, ou seja, uma articulação para que os agentes comunitários de saúde possam encaminhar as famílias para as secretarias de educação para a matrícula dos estudantes com deficiência;
- Promover parcerias entre as secretarias municipais e estadual de educação.

Diante das sugestões e indicações dos docentes, todos os cursistas envolvidos no processo de formação sentem a necessidade de participar de outros momentos formativos voltados para a área da Educação Especial e do AEE.

Eu sinto que eu preciso desses momentos formativos, até porque eu vim de uma escola tradicional, daquela que o menino fica sentadinho, quietinho e aprende as coisas. Só que a realidade nossa hoje, é outra. Não é mais assim, a criança não fica lá só recebendo informação, ela interage, ela age, ela reage. Então, se eu não ficar constantemente me reciclando, eu vou ter um sério déficit ou eu vou desistir da carreira. Porque a tendência agora, é que venha uma quantidade muito grande de crianças com necessidades educacionais especiais e nós temos que dá essa atenção, porque se não estivermos preparados, participando desses cursos, se não participarmos, piora a situação. Então, acredito que não só eu, todo o profissional, ele deve participar porque se tem a questão da inclusão, a todo momento ele vai ter um

aluno que tem deficiência e ele precisa estar preparado para poder ajudar da melhor forma (Docente CBS).

A fala da docente cursista dialoga com o que Costa (2012), encontrou nos seus estudos, no qual os docentes, em sua maioria, revelam receio perante a inclusão justificando através da suposta falta de preparação prévia para trabalhar com os estudantes com deficiência; utilização e reprodução de modelos pedagógicos homogêneos; falta de conhecimento das possibilidades da própria formação e práxis docente; unidimensionalidade da educação escolar, ou seja, no âmbito tradicionalista conteudista e disciplinar.

Mesmo depois de ter passado por um momento formativo os docentes ainda sentem-se despreparados para atender as diferentes demandas dos estudantes PAEE no sistema geral de ensino, assim, necessitando de mais momentos formativos para os profissionais da educação com direcionamento nos temas mais específicos da Educação Especial, a disponibilização de recursos didático-pedagógicos, materiais e investimentos na acessibilidade para tornar a escola pública de qualidade e inclusiva.

As diferentes demandas em efetivar a inclusão escolar, foi abordado em variados estudos (MICHELS, 2011; MIRANDA, 2011; MARTINS, 2009; MENDES, 2010), revelando os desafios postos à formação de docentes e o quanto se sentem despreparados em sua prática quando precisam trabalhar com as diferenças sensoriais, físicas e cognitivas, que querendo ou não interferem na aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Outra demanda indicada através dos docentes cursistas, refere-se a questão dos profissionais formadores. As docentes formadoras selecionadas para ministrar a formação em AEE tiveram uma avaliação positiva por parte dos docentes durante o período formativo. Como por exemplo, destaca o docente DSF: “Até uma formadora mesmo, gostei bastante dela, é de uma paciência, uma simplicidade em falar quando estava ministrando o curso”; e a docente CDS:

Tiveram quatro docentes formadores, porque o curso não foi ministrado por uma única formadora, foi ministrado por formadores diferentes, conforme a área específica da educação especial. [...] Uma outra formadora, muito boa também por sinal, que se destacou bastante, ela nos deu a oportunidade de produzir alguns materiais.

De acordo com Imbernón (2009), o formador ou a formadora do profissional da educação necessita ser considerado enquanto agenciador da formação permanente.

A figura do formador perpassa em serem dinamizadores diferentes que auxiliam e potencializam a institucionalização de uma estrutura flexível na formação.

Para os docentes cursistas a figura do formador é muito importante no processo formativo, pois, é a partir das ações e mediações deste profissional que serão refletidas as possíveis transformações no cotidiano das salas de aula em cada contexto. Na discussão realizada por Imbernón (2009, p. 105) este profissional,

[...] o(a) formador(a) deve assumir mais um papel de prático colaborador num modelo mais reflexivo, no qual será fundamental criar espaços de formação (ou de inovação ou pesquisa) para ajudar a analisar os obstáculos (individuais e coletivos) que o professorado encontra para ter acesso a um projeto formativo que os ajude a melhorar. O(a) formador(a) nas práticas de formação permanente deve ajudar a saltar esses obstáculos para que o professorado encontre a solução à sua situação problemática. Apenas quando o(a) professor(a) encontrar a solução para sua situação problemática dá-se uma mudança na prática educativa.

A transformação nas estratégias, modalidades e ações formativas, precisam ser guiadas para além dos cursos e seminários com formadores externos às realidades vivenciadas no cotidiano. O profissional formador volante dentro das instituições de ensino podem difundir estruturas mais flexíveis e descentralizadas, e sem dúvida, estabelecer redes entre instituições educacionais para proporcionar trocas formativas dentro de diferentes escolas.

Imbernón (2009), sugere uma formação continuada docente que ultrapasse as estratégias formativas mais tradicionais, como por exemplo: cursos, seminários, palestras e outras, colocando como alternativa algumas novas maneiras de organizar a formação através das trocas entre os pares, a escuta de boas práticas vindas de outros profissionais, organização de projetos diferenciados, utilização das tecnologias da informação e da comunicação, usar os procedimentos de pesquisa-ação, produção de diários reflexivos, de pastas de aprendizagem, dentre outros.

De maneira espontânea os docentes falaram qual(is) seriam as suas afinidades temáticas na Educação Especial para um próximo processo formativo, sendo que quatro docentes gostariam de ampliar seus conhecimentos em Libras; dois em Deficiência visual; dois em autismo, uma gostaria de continuar com o tema do AEE e uma gostaria de conhecer sobre a deficiência intelectual.

Para concluir, entende-se a necessidade e a urgência da formação docente em contexto, tendo em vista que através do processo formativo os docentes sejam



convidados a viver experiências com as mais diferentes e diversas formas de aprender. Como também, possam se identificar com a sala de aula cheia da presença da diversidade humana onde são respeitadas as diferenças e individualidades de cada sujeito, buscando proporcionar para todos os estudantes o direito de aprender.

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS E PISTAS PARA FUTUROS ESTUDOS**

O estudo permitiu dar vez, voz e registrar o discurso dos sujeitos enunciativos da pesquisa, que foram os docentes cursistas, sobre as contribuições da formação continuada para uma atuação docente na perspectiva da inclusão escolar, do qual visou colher algumas pistas para uma possível definição de processo formativo contínuo que possibilitou a formação individual do docente e, simultaneamente, produziu caminhos, em termos de formação em grupo e às necessidades que o exercício profissional, quotidianamente, lhes coloca à prova.

A partir de todo percurso de estudo, identifica-se que a secretaria de educação do estado da Bahia têm proporcionado oportunidades para que os docentes participem dos processos de formação continuada, contudo, essas formações não parecem ter ocorrido de maneira suficiente para suprir as diferentes necessidades pedagógicas e formativas dos profissionais.

Identificou-se que durante todo o ano de 2016 a formação em AEE foi a única em Educação Especial recebida por estes sujeitos enunciativos. No entanto, em 2017 os profissionais entrevistados do município de Santo Antônio de Jesus - BA não tiveram a oportunidade de prosseguir com a formação na área da Educação Especial através de ações vindas da CEE do estado da Bahia, pois, não foram encontrados registros sobre a formação neste período.

Após o momento formativo envolvendo as questões gerais da Educação Especial, existe a necessidade de afunilar as formações, contemplando as especificidades das categorias de deficiência (Deficiência Visual, Deficiência Física, Transtorno do Espectro Autista, Deficiência Intelectual, dentre outros). É demandado também que o processo formativo tenha uma certa continuidade, possibilitando detalhar o estudo das mesmas e, principalmente, que tenha comprometimento com os profissionais envolvidos.

Independentemente dos recursos disponíveis, com mais ou menos recursos, é preciso oferecer a continuidade e sequência dos processos formativos. O objetivo desta formação permanente não seria oferecer respostas prontas aos profissionais, mas sim, subsídios que colaborem com o fazer pedagógico dentro do contexto em

que os docentes ensinam, assim, destacando a singularidade dos casos que encontram nas salas de aula.

As docentes participantes do estudo compreendem a relevância da formação continuada para transformar e qualificar sua prática pedagógica, o que indica um grau de maturidade profissional e um exercício de criticidade, sobre o que se é ofertado de formação e como poderia ser a forma desejada. Os sujeitos desejam participar ativamente do processo de construção da formação, pois as pesquisas vêm indicando que a formação é sempre oferecida para os docentes em um formato específico, de cima para baixo. Agora é o momento de aprimorar os processos formativos.

Considera-se que em qualquer área do conhecimento, principalmente na educação, quando os profissionais estão preparados, tanto inicial como permanente, ganha-se um grande passo para conseguir alcançar a tão sonhada qualidade na educação. Apresentando uma resposta crítica quanto à formação inicial, de maneira notória, os docentes consideraram insuficientes ou inexistentes em seus cursos de formação inicial a temática da Educação Especial.

Em relação à formação inicial, deverá a mesma ser reavaliada, no sentido de que o futuro docente construa uma relação de diálogo com o contexto atual da educação, que vai condicionar o decorrer da sua carreira. Poderia o problema da falta de discussão centrada na Educação Especial ser ultrapassada pela inserção na formação inicial dos docentes, os componentes curriculares que tratem sobre o tema e de abordagens teórico-práticas, de modo segundo o qual a inclusão escolar se torne efetiva nas discussões e com experiências práticas.

Para além da formação inicial, todos os sujeitos enunciativos destacaram a necessidade da formação permanente, como meio imprescindível a um desenvolvimento coerente das suas carreiras, privilegiando a aprendizagem em grupo e afirmando um desejo de que sejam desenvolvidas ações de formação, dentro das instituições que ensinam. Esses sujeitos já passaram por diferentes formações continuadas, sendo assim, apontam que é preciso envolver no processo formativo a participação de toda a comunidade escolar, porque pode tornar a mudança mais efetiva no cotidiano dos espaços institucionais. Então, seria interessante a constituição de projetos de formação continuada em contexto que considere as demandas próximas do cotidiano dos docentes.

Sendo assim, algumas dificuldades sentidas pelos docentes depois de um processo de formação continuada, em relação ao processo de ensino, aprendizagem e acolhimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial, poderiam ser facilitadas se existisse um projeto subsequente de formação que acompanhasse e adequasse às necessidades específicas encontradas no contexto profissional de cada docente.

Para ajudar na efetivação de outros processos formativos contínuos, é importante tornar imprescindível ao final dos encontros formativos um registro final ou feedback de avaliação dos cursistas, contendo sugestões e opiniões sobre a formação continuada. Os registros precisam ser devidamente documentados e as sugestões serem incorporadas em outros processos formativos junto com os profissionais envolvidos.

Os sujeitos enunciativos deixaram explícito que apesar da formação em AEE não ter ocorrido dentro do contexto educacional de cada instituição envolvida no processo, muitas pistas e informações foram relevantes para a prática pedagógica em sala de aula. Entretanto, ainda destacam dificuldades em relação à forma de planejar as aulas, adaptar materiais e conteúdos, principalmente os destinados ao Ensino Médio. Conseqüentemente, os docentes anseiam que as formações sejam mais práticas e que sejam ofertados momentos de articulação entre a teoria e a prática, através de diferentes oficinas práticas.

Outra análise em relação a formação continuada em AEE, diz respeito à desconsideração ao ciclo de desenvolvimento profissional, pois o processo formativo se materializou em uma forma única para todos os docentes, independentemente de sua experiência profissional. Sendo assim, é preciso ir ao encontro das proposições levantadas por Michäel Huberman (2013), sobre o ciclo de vida profissional dos docentes, no qual existe uma mudança gradativa de descobertas e anseios no processo de incorporação dos professores na atividade profissional.

Logo, o que se deseja é o desenho de cenários formativos, porém, cenários desejáveis pelos docentes que trabalham no cotidiano das instituições de ensino. Além disso, a formação precisa contemplar o docente enquanto sujeito na sua dimensão pessoal, profissional e também como agente de valorização da diversidade e da inclusão escolar. Deixando de lado a perspectiva de que a formação só deve ser realizada por competências, no qual o docente precisa apenas adquirir para ensinar,

no qual pode-se perceber esta concepção presente nas leis, diretrizes e decretos relacionados à educação e aos profissionais.

A secretaria estadual de educação precisa preparar projetos de formação continuada participativa e alicerçados em novos referenciais teórico-metodológico, que possibilite a participação dos docentes no seu próprio processo de formação. Sendo assim, algumas alternativas podem ser encontradas para tornar a ação formativa mais presente no contexto dos professores, como formações semestrais ou trimestrais ofertadas com parcerias entre os diferentes órgãos ligados à educação, IES, centros de AEE, ONGs, Institutos Federais, dentre outros.

Além dessas ofertas de formação, as escolas podem promover formação continuada aos educadores a partir das diferentes demandas e que auxilie os profissionais com características, necessidades e perfis distintos. A oferta de formação continuada também necessita levar em consideração os horários e períodos flexíveis para o profissional. Dessa maneira, para conseguir colher os desejos e urgências dos professores em aprender algumas temáticas, é interessante passar um questionário de sondagem, que pode ser através do tradicional papel ou por meio digital, pois, com a facilidade das mensagens instantâneas via aplicativo, fica mais fácil contatar os docentes das diferentes instituições.

Quando a própria instituição escolar promove a formação para os seus docentes, gestores e toda a comunidade escolar, primeiramente, é conveniente começar o ano letivo elaborando o plano anual de formação dos docentes, porém, ouvindo antes os educadores e escolhendo junto a eles o que será estudado ao longo do ano. Além disso, promover encontros formativos cujas temáticas forem surgindo a partir das novas necessidades do trabalho com os estudantes.

Outra forma interessante de ofertar formação, é através de estudos específicos, por grupos, duas vezes por mês, nos períodos de planejamento dos professores, e um estudo mensal, para toda a instituição, junto com a equipe de gestores. Os estudos específicos podem ser ministrados e organizados por cada coordenador que acompanha seu grupo, sendo esta função de caráter volante, ou seja, em cada encontro muda-se o coordenador. Os professores recebem do coordenador da rodada um texto para a leitura individual e que será refletido coletivamente no encontro dentro da instituição escolar.

Sugere-se que a Secretaria de Educação do estado da Bahia reveja as suas estratégias formativas direcionadas ao processo formativo, a fim de que reparem as ausências e implementem as urgências enquanto alternativas de formação coesa, que atendam às necessidades pedagógicas da inclusão escolar, das especificidades dos estudantes do PAEE, de toda uma diversidade cultural e social. Os resultados da pesquisa não podem ser tomadas enquanto generalização, mas ela coincide com outras pesquisas detalhadas na literatura da área.

O conjunto de resultados alcançados na investigação permite, ainda, colocar alguns questionamentos que se envolvem, direta ou indiretamente, com o processo de formação docente, tanto na vertente da formação inicial, como, e, sobretudo, na formação contínua e que precisam ser levantados em novos estudos, focando no aprofundamento da formação dos docentes formadores, pois é algo que não tem sido fácil. Quem são estes sujeitos formadores? Quais são as suas atribuições? Que formação precisa ter? De onde se originam? O que se sabe é que este profissional além de levar embasamento teórico para a formação docente, precisa contribuir com mecanismos que beneficiem um suporte concreto à preparação de exemplos inovadores e vivências práticas.

Para finalizar, espera-se que as sugestões levantadas na pesquisa possam contribuir para futuras ações e estratégias da secretaria de educação do estado, município, e a própria universidade quando fizer planejamento de cursos de especialização voltados para estes profissionais que estão dentro das instituições escolares. Para finalizar, deseja-se que a partir deste momento seja um começo de novos tempos para o docente e sua formação, pois, as reflexões destacadas durante o trabalho pode oportunizar e gerar novos processos de formação continuada para o futuro.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALMEIDA, Mariangela Lima; ZAMNON, Gabriel Franco de Oliveira. Gestão em Educação especial e formação continuada de professores da educação na perspectiva da inclusão escolar. In: VICTOR, Sonia Lopes; OLIVEIRA, Ivone Martins. Educação especial: Políticas e formação de professores. Marília: ABAPEE, 2016.
- AMORIM, Angélica Cristina Santos; FRANCO, Marcel Alves; ZOBOLI, Fabio. Educação inclusiva no contexto da formação de professores: do compromisso profissional à relação entre os sujeitos. In: SOUZA, Rita de Cácia Santos; BORDAS, Miguel Angel Garcia; SANTOS, Clécia Souza (Org.). **Formação de professores e cultura inclusiva**. São Cristóvão: Editora UFS, 2014. Cap 6.
- ANDRÉ, Marli. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos**. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- ANJOS, Hildete Pereira dos; MELO, Luciana Barbosa de; SOUZA, Nelinho Carvalho de. Identidade docente e pesquisa-formação: narrativas de docentes como conteúdo formativo. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães (Org.). **Práticas de inclusão escolar: um diálogo multidisciplinar**. Salvador: EDUFBA, 2016. Cap 6.
- ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 11.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- AZANHA, José Mário Pires. **Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica**. Educação e Pesquisa. Disponível em: >[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022004000200016](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000200016)<. São Paulo, v.30, n.2, p.369-378, 2004. Acesso em: 26 Out. 2017.
- BAHIA, SEPLAN. Secretaria Municipal de Planejamento e Gestão Urbana. **Territórios de Identidade**. Disponível em: <http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17> Acesso em 27 Out. 2017.
- \_\_\_\_\_. SEC. **Diretrizes da Educação Inclusiva para pessoas com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação no Estado da Bahia**. Disponível em: ><http://escolas.educacao.ba.gov.br/diretrizes-para-eduacao-inclusiva-na-bahia>< Acesso em 27 Ago. 2017.
- \_\_\_\_\_. SEI – Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. **Cartografia Temática – Regionalizações**. Disponível em: >[http://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2595&Itemid=600](http://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2595&Itemid=600)< Acesso em 15 Set. 2017.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São. Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa. A inclusão escolar e os cenários das políticas de formação do professor no espírito santo. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto. **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011. Cap 13.

BAZON, Fernanda Vilhena Mafra; LOZANO, Daniele; GOMES, Claudia; CARDOSO, Cristiane dos Reis; LUCCA, Josiele Giovana de. **ENSINO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS FORMATIVAS**. Campinas, 2014. Disponível em: ><https://proceedings.galoa.com.br/cbee/trabalhos/ensino-colaborativo-na-educacao-inclusiva-desafios-e-perspectivas-formativas?lang=pt-br>< Acesso em: 20 de Jun. 2017.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

BORGES, Rita de Cássia Monteiro Barbugiani. O professor reflexivo-crítico como mediador do processo de inter-relação da leitura-escrita. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2ed. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 2004.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 15 Abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **PORTARIA N.º 1.793**, de dezembro de 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf> Acesso em 01 Mai 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em: 15 Abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Referenciais para a formação de professores**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2002. Disponível em:< [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=17078](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=17078)>. Acesso em: 29 Jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm) Acesso em 01 Mai 2017.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducapespecial.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em:<[http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol\\_4\\_2009\\_CNE\\_CEB.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf)>. Acesso em: 26 Fev. 2017.



\_\_\_\_\_. Lei nº 12.056, de 13 de Outubro de 2009. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF, 2009. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm)>. Acesso em: 28 Jun. 2017.

\_\_\_\_\_. DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011. **O atendimento educacional especializado.** Disponível em: >[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11)<. Acesso em: 26 Jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo escolar: microdados 2008-2013.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>< Acesso em: 20 de Jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 Junho de 2014. **Plano Nacional de Educação – PNE.** Brasília, DF, 2014. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)> Acesso em: 28 Fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. 2015.** Disponível em: ><http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1362><. Acesso em: 20 de Jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica 2016: Notas Estatísticas.** Disponível em: >[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf) < Acesso em 14 Abr. 2017.

BRONFENBRENNER, U., & Morris. P. A. (1998). **The ecology of developmental processes.** In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), Handbook of child psychology: theoretical models of human development. Vol.1, p.993-1027. New York: John Wiley & Sons.

BRZEZINSKI, I. **Pesquisa sobre formação de profissionais da educação no GT 8/Anped: travessia histórica.** Volume 01 / n. 01 ago-dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/6/1> Acesso em: 10 Set 2017.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?.** Revista Brasileira de Educação Especial, 1999, vol.03, n.05, p. 07-25.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”.** 10ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CHARLOT, Bernard. **Formação de professores: a pesquisa e a política educacional.** PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005. Cap 4.

COSTA, Valdelúcia Alves da. **Formação de professores e educação inclusiva frente às demandas humanas e sociais: Para quê?.** Edufba: Salvador, 2012.

COSTA, Valdelúcia Alves da; LEME, Erika Souza. Políticas Públicas de educação inclusiva e formação docente: Experiências no Brasil e México. In: MIRANDA,

Theresinha Guimarães (Org.). **Práticas de inclusão escolar: um diálogo multidisciplinar**. Salvador: EDUFBA, 2016. Cap 7.

CROCHÍK, José Leon. **Educação inclusiva e preconceito: desafios para a prática pedagógica**. Edufba: Salvador, 2012.

DESLANDES, Suely Ferreira. **O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual**. In: Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. cap. 2, p.31-60.

ÉRAUT, M. Inservice Teacher Education, In: DUNKIN (org.). **The International Encyclopedia and Teacher Education**. Oxford: Pergamon Press, 1988, p. 730-743.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Rio de Janeiro: Loyola, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. **Como nasce um professor?: uma reflexão sobre o processo de individualização e formação**. São Paulo: Paulus, 2003.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Desenvolvimento Profissional: passado e futuro**. Sísifo – Revista das Ciências da Educação, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/29247>. Acesso em 18 jul. 2017.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Maria Bernadete. **Formação de professores no brasil: Características e problemas**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GATTI, Maria Bernadete. **Formação de professores: condições e problemas atuais**. Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP. Vol. 1, n.2, p. 161-171, 2016.

GÓMEZ, A.P. **O pensamento prático do professor**. In: Os professores e a sua formação. NÓVOA, António (Org.) Lisboa: Dom Quichote, 1992.

GONÇALVES, Agda Felipe; BOLZAN, Cacia Scuassante; TOZATO, Marcela Rúbia; ZUQUI, Francielle Sesana; BELO, Geovanete Lopes de Freitas. Observatório Nacional de educação especial e a formação de professores por meio do grupo focal. In: JESUS, Denise Meyrelles de; VICTOR, Sonia Lopes; GONÇALVES, Agda Felipe Silva (Org.). **Formação, práticas pedagógicas e inclusão escolar no observatório estadual de educação especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. Cap 2.

GONÇALVES, José Alberto M. **A carreira das professoras do ensino primário**. In: NÓVOA, António (org.). Vida de professores. Porto: Porto Editora, 2013.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOODSON, Ivor F. **Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional**. In: NÓVOA, António (org.). Vida de professores. Porto: Porto Editora, 2013.

HORA, Genigleide Santos da; ALMEIDA, Wolney Gomes; CAFESEIRO, Jeane Santos. **Perfil dos professores e das Salas de Recursos Multifuncionais da Rede Municipal de Itabuna-BA**. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em educação especial. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABAPEE, 2015.

HUBERMAN, Michaël. **O ciclo de vida profissional dos professores.** In: \_\_\_\_\_. NÓVOA, António (org.). Vida de professores. Porto: Porto Editora, 2013.

HUSSERL, Edmund. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica:** introdução geral à fenomenologia pura. 2 ed. Aparecida, São Paulo: Ideias & Letras, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** forma-se para mudança e a incerteza. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

JESUS, Denise Meyrelles de; VIEIRA, Alexandro Braga; RODRIGUES, Camila Helena. Formação Continuada: Contribuições dos observatórios de Educação Especial. JESUS, Denise Meyrelles de; VICTOR, Sonia Lopes; GONÇALVES, Agda Felipe Silva (Org.). **Formação, práticas pedagógicas e inclusão escolar no observatório estadual de educação especial.** São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça. **A Inter-ação pela linguagem.** 3 ed. São Paulo, SP: Contexto, 1996.

LATAS, Ángeles Parrilla. **O desenvolvimento local um argumento para uma educação mais inclusiva.** In: RODRIGUES, David. Educação inclusiva: dos conceitos às práticas de formação. Lisboa: Instituto Piaget, 2011.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri – Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEITE, Lucia Pereira. **Fundamentos e estratégias pedagógicas inclusivas:** respostas às diferenças na escola. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** Gênese e crítica de um conceito. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?:** novas exigências educacionais e profissão docente. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história:** pobres, escravos e deficientes no Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação:** Abordagens Qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; CARDOSO, ANA PAULA LIMA BARBOSA. **A Pessoa com deficiência e a crise das identidades na contemporaneidade.** Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 139, p.45-61, jan./abr. 2010

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Formação continuada de docentes:** algumas reflexões sobre a sua contribuição para a educação inclusiva. In \_\_\_\_\_. BAPTISTA,

Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de (org.). *Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países*. Porto Alegre: Mediação, 2011.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **A visão de licenciados sobre a formação inicial com vistas à atuação com a diversidade dos alunos**. In: \_\_\_\_\_. CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Cláudio Roberto (Orgs.) *Professores e Educação Especial: formação em foco*. v.1. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva**. Edufba: Salvador, 2012.

MASET, Pere Pujolàs. **Aulas inclusivas e aprendizagem cooperativa**. In: RODRIGUES, David. *Educação inclusiva: dos conceitos às práticas de formação*. Lisboa: Instituto Piaget, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Breve histórico da educação especial no Brasil**. *Revista Educación y Pedagogía*, v.22, num. 57, Maio-Agosto, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A formação do professor e a política nacional de educação especial. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto. **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011. Cap 8.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves; SANTOS, Leonardo; CABRAL, Amâncio. Observatório nacional de educação especial: pesquisa colaborativa e contribuições para a formação continuada de professores. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães (Org.). **Práticas de inclusão escolar: um diálogo multidisciplinar**. Salvador: EDUFBA, 2016. Cap 4.

MICHELS, Maria Helena. **Paradoxo da formação docente na política de educação inclusiva do Estado de Santa Catarina: a perspectiva clínica como sustentação do trabalho escolar**. In \_\_\_\_\_. BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de (org.). *Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MICHELS, Maria Helena. O instrumental, o gerencial e a formação à distância: estratégias para a reconversão docente. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto. **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011. Cap 5.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. **Gestão da educação em atenção às necessidades especiais: entre o discurso oficial e o discurso do professor**. In \_\_\_\_\_. BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de (org.). *Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. Desafios da formação: dialogando com pesquisas. In: CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Cláudio Roberto (Orgs.) **Professores e Educação Especial: formação em foco**. v.1. Porto Alegre: Mediação, 2011.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. GALVÃO, Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão. **Formação Docente: desafios e perspectivas no contexto da educação especial de Salvador – BA.** In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. *Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em educação especial.* São Carlos: Marquezine & Manzini: ABAPEE, 2015.

MOITA, Maria da Conceição. **Percurso de formação e de transformação.** In:\_\_\_\_\_. NÓVOA, António (org.). *Vida de professores.* Porto: Porto Editora, 2013.

NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In:\_\_\_\_\_. **Vidas de professores.** 2. ed. Porto, PT: Porto, 2013. Cap 1.

NÓVOA, António. **Profissão professor.** 2. ed. Porto, PT: Porto Editora, 2014.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. *Educação Inclusiva: Reflexões sobre a política de formação de professores de uma rede municipal de ensino da Amazônia paraense.* In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto. **Professores e educação especial: formação em foco.** Porto Alegre: Mediação, 2011. Cap 12.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise do discurso: princípios e procedimentos.** 3ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos.** 6ª ed. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 2007.

PASSERINO, Liliana Maria. *Uma experiência em formação de professores na modalidade EAD.* In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto. **Professores e educação especial: formação em foco.** Porto Alegre: Mediação, 2009. Cap 5.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. *Professor reflexivo: construindo uma crítica.* In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTEL, Susana Couto. *Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos.* In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (Org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: EDUFBA, 2012. Cap 8.

PIMENTEL, Susana Couto; SANTOS, Antônio José Pimentel. *Cotidiano escolar, inclusão e formação docente.* In: SOUZA, Rita de Cácia Santos; BORDAS, Miguel Angel Garcia; SANTOS, Clécia Souza (Org.). **Formação de professores e cultura inclusiva.** São Cristovão: Editora UFS, 2014. Cap 5.

PIMENTEL, Susana Couto. *O desenvolvimento de uma práxis social inclusiva: uma proposta para a transformação do cotidiano escolar.* In: MIRANDA, Theresinha

Guimarães (Org.). **Práticas de inclusão escolar**: um diálogo multidisciplinar. Salvador: EDUFBA, 2016. Cap 1.

PLETSCH, Marcia Denise. **Dimensões da formação de professores no contexto de políticas de inclusão**: escolar à luz da perspectiva histórico-cultural. In: VICTOR, Sonia Lopes; OLIVEIRA, Ivone Martins. Educação especial: Políticas e formação de professores. Marília: ABAPEE, 2016.

POLETTI, Michele; KOLLER, Sílvia Helena. **Contextos ecológicos**: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. Estudos de Psicologia, Campinas, v.3, 405-416, 2008.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de Educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006, p.31-73.

RODRIGUES, Ângela. **A análise de necessidades de formação como estratégia de promoção de uma prática reflexiva na formação contínua de professores**. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2006. Disponível em: <http://tntee.umu.se/lisboa/papers/full-papers/pdf/f6-rodrigues-pt.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2016.

RODRIGUES, Camila Helena; JESUS, Denise Meyrelles. Olhar Avaliativo na/para formação reflexivo-crítica de professores: as implicações do observatório estadual de educação especial. JESUS, Denise Meyrelles de; VICTOR, Sonia Lopes; GONÇALVES, Agda Felipe Silva (Org.). **Formação, práticas pedagógicas e inclusão escolar no observatório estadual de educação especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. Cap 3.

RODRIGUES, D. Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: \_\_\_\_\_. **Inclusão e educação**: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, David; RODRIGUES, Luzia Lima. **Formação de professores e inclusão**: como se reformam os reformadores? In: RODRIGUES, David. Educação inclusiva: dos conceitos às práticas de formação. Lisboa: Instituto Piaget, 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005. Cap. 3.

SÁNCHEZ, Pilar Armais; ABELLÁN, Rogelio Martínez; FRUTOS, Andrés Escabrajal. **Educação inclusiva e formação de professores**. In: RODRIGUES, David. Educação inclusiva: dos conceitos às práticas de formação. Lisboa: Instituto Piaget, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. Revista Crítica de Ciências Sociais, n.63, Outubro, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Lucas Novaes; BORGES, Carline Santos; VICTOR; Sonia Lopes. Observatório estadual de educação especial: diários reflexivos como dispositivo à formação continuada dos professores especializados. JESUS, Denise Meyrelles de;

VICTOR, Sonia Lopes; GONÇALVES, Agda Felipe Silva (Org.). **Formação, práticas pedagógicas e inclusão escolar no observatório estadual de educação especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. Cap 4.

SANTOS, Marilda Carneiro; SOUZA, Lucimêre Rodrigues de; SOUZA, Zenilda Fonseca de Jesus. **Panorama sobre a Formação de Professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) no Município de Feira de Santana-BA**. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. *Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em educação especial*. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABAPEE, 2015.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4ed. Rer. Atual – Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, Natali Sala da; SANTOS, Fabiana Rodrigues dos; COSTA, Denise Bastos; SANTOS, Edinete Ribeiro de Lima; CONCEIÇÃO, Milena Barbosa; CAMPOS, Tatiane dos Santos; OLIVEIRA, Thereza Cristina Bastos Costa de. **A formação de professores sob o olhar dos profissionais das Salas de Recursos Multifuncionais dos municípios de Amargosa e Mutuípe-BA**. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. *Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em educação especial*. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABAPEE, 2015.

SOARES, Maria Aparecida Leite; CARVALHO, Maria de Fátima. **O professor e o aluno com deficiência**. São Paulo: Cortez, 2012.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Todos pela Educação. **Observatório do PNE, 2016**. Disponível em: ><http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/4-educacao-especial-inclusiva>< Acesso em: 04 Mai 2017.

UNESCO. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.

VALADARES, Juarez Melgaço. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação**. 12ªed. São Paulo: Libertad, 2007.

Yin, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZANELATO, Daniella; POKER, Rosimar Bortolini. **Formação continuada de professores na educação inclusiva: a motivação em questão**. Revista Ibero-americana de estudos em educação, v. 7, n. 1, 2012. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/5375/4308>>. Acesso em: 10 Ago. 2014.

## APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr. (a) \_\_\_\_\_ para participar da Pesquisa “ESTRATÉGIAS E AÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA BAHIA: UM ESTUDO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE”, que está sendo desenvolvida por Taiane Abreu Machado, do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Bahia, sob a orientação do pesquisador Prof. Dr. Miguel Angel Garcia Bordas. O estudo pretende investigar as estratégias, as ações e contribuições em relação à formação continuada de professores em Educação Especial que estão no sistema geral de ensino do estado da Bahia. A finalidade deste trabalho é contribuir para a reflexão dos processos de formação continuada em Educação Especial para a profissão docente.

Solicitamos sua colaboração para uma entrevista, com tempo médio de duração de 30 minutos, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. A análise do material será realizada qualitativamente, possibilitando uma melhor compreensão sobre o objeto pesquisado.

O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração, ou seja, a participação na pesquisa é voluntária.

Consideramos que, com sua colaboração, o Sr. (a) estará contribuindo para a reflexão crítica sobre a formação continuada de professores na perspectiva inclusiva.

Os possíveis riscos decorrentes de sua participação na pesquisa envolve o constrangimento, por parte de seus superiores, em caso de identificarem como suas as declarações feitas à pesquisa. Para protegê-lo desse risco, sua identidade (nome e outros dados passíveis de identificação) não será divulgada, sendo guardada em completo sigilo, tanto na dissertação quanto nas publicações de trabalhos.

Vale ressaltar que o Sr. (a) tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço Av. Miguel Calmon, s/n, Faculdade de Educação, pelo telefone (71) 3283-7231.

Consentimento Pós-Informação:

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que fui esclarecida quanto aos objetivos e procedimentos da pesquisa “ESTRATÉGIAS E AÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA BAHIA: UM ESTUDO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE” realizada por Taiane Abreu Machado, sob a orientação da Prof. Dr. Miguel Angel Garcia Bordas. Também obtive esclarecimentos acerca da relevância de minha participação na pesquisa, dos riscos de minha participação e das estratégias que visam a garantir minha integridade. Declaro, enfim, que estou ciente de que não terei despesas ou remuneração com a participação na pesquisa. Diante do exposto, venho, por meio deste, oficializar meu consentimento livre e esclarecido para participar da pesquisa, estando seguro de que poderei retirar esse consentimento em qualquer fase da pesquisa, caso deseje.

Santo Antônio de Jesus, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

Contato: \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador Responsável



**APÊNDICE B – Questionário para caracterização dos docentes****QUESTIONÁRIO**

- 1) Você é professor da rede?
- 2) Qual o município que você leciona?
- 3) Qual é o seu curso de formação inicial?
- 4) Qual é o seu curso de pós-graduação?
- 5) Na sua formação inicial, você teve algum componente curricular que foi específico na área da Educação Especial e/ou inclusão escolar?
- 6) Se sim, qual foi o componente curricular?
- 7) Qual o tempo de experiência (em anos) como docente?
- 8) Antes de fazer o curso em AEE, você já lecionou para estudantes público-alvo da Educação Especial?
- 9) Antes de fazer a formação em AEE, você teve contato com outros cursos em Educação Especial? Quais?

**APÊNDICE C – Questionário informante: coordenação do departamento de Educação Especial do governo do estado**

**QUESTÕES**

- 1) Esse curso foi ofertado através dos recursos do FNDE? Se não, qual foi o recurso?
- 2) Os docentes receberam bolsa-auxílio para fazer o curso? Se sim, o auxílio foi através da CAPES ou do Governo do Estado da Bahia? Quantos docentes foram contemplados com a bolsa? Qual o valor da bolsa?
- 3) O docente precisou se ausentar da sala de aula para realizar o curso?
- 4) O professor precisou de algum tipo de inscrição prévia para fazer o curso do AEE?
- 5) Existiu algum critério de seleção para os docentes realizarem o curso? Já que não contemplou todos os docentes da Rede.
- 6) O curso do AEE contemplou docentes da Rede Estadual e Municipal?
- 7) Quais cidades do Estado da Bahia foram contemplados com o curso do AEE? Qual foi a cidade “polo” onde ocorreu o curso? ou contemplou todas cidades do Estado da Bahia?
- 8) Qual foi o espaço físico reservado para acontecer a formação, em auditório, na própria escola, no espaço de algum órgão público, em teatro, ginásio? O espaço escolhido comportou a quantidade de cursistas?
- 9) Antes de começar o curso em AEE com os conteúdos programáticos, o docente preenche algum questionário, como por exemplo: questões de sondagem dos conhecimentos prévios ou de delineamento do perfil da turma?
- 10) O curso foi ofertado na modalidade presencial? Foram utilizados recursos online (EAD) ou semi-presencial para a realização de atividades do curso?

- 11)O conteúdo programático do curso foi elaborado e proposto pela Coordenadoria de Educação Especial do Estado da Bahia? Se possível, por quem?
- 12)No decorrer do curso, o conteúdo programático precisou ser modificado por causa de algumas demandas vindas dos docentes?
- 13)Os encontros para a formação, foram durante os dias úteis da semana ou nos finais de semana? Os encontros foram semanais, quinzenais, mensais, semestrais?
- 14)Quais foram os professores formadores do curso e suas respectivas titulações? Teve parceria com Universidades e professores universitários do Estado?
- 15)Os professores que participaram dessa formação foram direcionados ao Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais? Ou a maioria estão em salas de aula comum?
- 16)O curso em AEE ocorre uma vez por ano? Se não, quantas vezes?
- 17)Depois de concluir o curso em AEE, o docente pode fazer outros cursos, mais específicos em Educação Especial e de interesse pessoal?
- 18)A coordenadoria de Educação Especial do Estado da Bahia solicita registros de relatórios ou feedback dos docentes que participaram do curso em AEE?
- 19)O curso do AEE já passou por modificações depois de algum dos feedbacks dos docentes?
- 20)Os docentes que fizeram ou fazem o curso em AEE já tiveram pelo menos alguma vez experiência com educandos público-alvo da Educação Especial?
- 21)Como é a elaboração dos trabalhos de conclusão de curso? São artigos individuais, artigo em grupo, TCC acadêmico, memorial?
- 22)Os trabalhos de conclusão de curso são inspirados em estudos de caso? Casos reais ou casos idealizados pelos docentes?

- 23) A apresentação do trabalho de conclusão de curso em AEE é escrito (digitado) e exposto oralmente pelas docentes?
- 24) O TCC dos docentes contribui de alguma forma para o aprimoramento do curso? De que forma?
- 25) A Coordenadoria de Educação Especial do Estado da Bahia possui dados quantitativos dos professores que já foram formados em AEE, a partir de sua primeira turma até os dias atuais? Qual foi o ano da primeira turma de formação em AEE?

## APÊNDICE D – Roteiro da entrevista

### ROTEIRO

1. Como você foi selecionada(o) para fazer o curso? Você já tinha o interesse em fazer o curso em AEE?
2. Antes de começar o curso em AEE com os conteúdos programáticos, você enquanto docente cursista, preencheu algum questionário, como por exemplo: com questões de sondagem dos seus conhecimentos prévios, do que você desejaria para o curso, qual seriam as suas dúvidas?
3. Você acharia importante ter esse registro? Porque?
4. Foi solicitado algum registro de opinião ou feedback seu durante o curso ou no final do curso?
5. Você acharia importante ter esse registro? Porque?
6. Você mudou de função depois do curso, você foi direcionado ao Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais?
7. O que você achou desse modelo de curso de 120 horas e ter um Trabalho de Conclusão de Curso?
8. Você utiliza atualmente o produto final do curso (o jogo, a adaptação pedagógica de algum material)?
9. O que você acha que faltou durante o curso em AEE? O que é preciso melhorar neste curso?
10. Como era a estrutura onde foi realizado o curso, o que você achou?
11. Então, o que você acha que é preciso melhorar no curso?
12. O que você desejaria que o curso em AEE tivesse?
13. Você acha que depois de ter passado pelo curso, as suas práticas cotidianas foram concordantes com a perspectiva da inclusão escolar? Por que?

14. O curso contribuiu para o seu cotidiano em sala de aula? De que forma? Repercutiu na aprendizagem dos estudantes?
15. Você sente necessidade de complementar sua formação em Educação Especial e no AEE?
16. Qual o impacto da formação continuada na sua profissão?
17. O que você gostaria que tivesse em outros momentos formativos?